المركز العربي للبحوث التربوية
لدول الخليج
دراسة حول
تعليم الأطفال بطيئي التعلم
بمراحل التعليم العام
في دول الخليج العربية
محرم ١٤١٨ هـ
مايو ١٩٩٧م



المركز العربي للبحوث التربوية
لدول الخليج

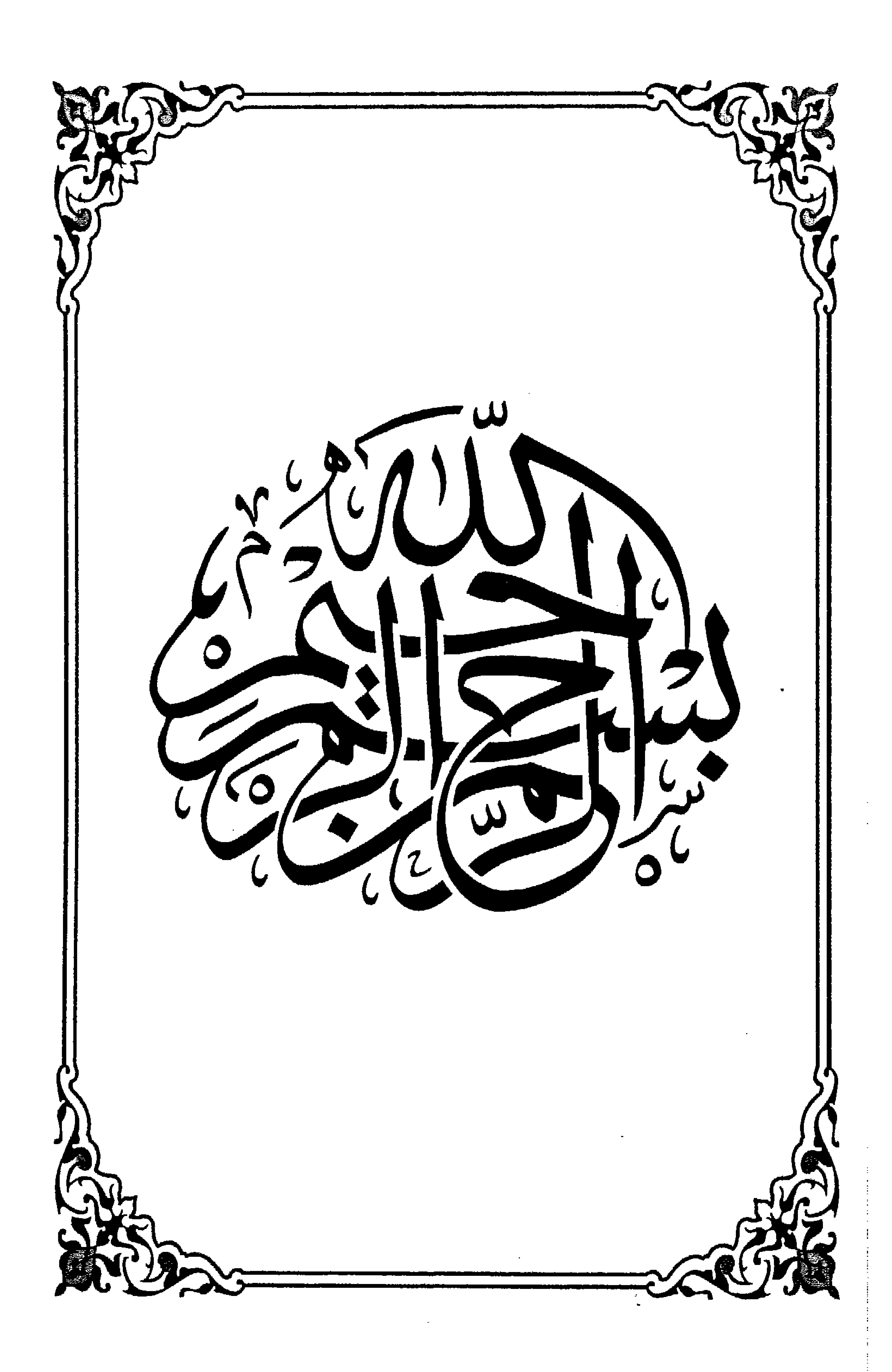
دراسة حول

# تعليم الأطفال بطيئي التعلم بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربية

محرم ١٤١٨ هـ
مايو ١٩٩٧ م

**الطبعة الأولى**

**١٤١٨هـ - ١٩٩٧م**


بسم الله الرحمن الرحيم

# المحتوى

الصفحة

الصفحة

تقديم :

ازداد الاهتمام برعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة كبيرة في مجتمعات دول الخليج العربية في العقدين الأخيرين ، وبناء على المعلومات المتوافرة في هذا المجال يمكن القول إن هذه الدول قطعت شوطاً جيداً في مجال تقديم الخدمات التشخيصية ، والعلاجية ، والتعليمية للعديد من فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، يتمثل هذا الاهتمام في ظهور الجمعيات والمراكز الخاصة برعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، وفي توفير برامج لإعداد العاملين في مجال التربية الخاصة في العديد من جامعات ومعاهد دول الخليج العربية، كما يتمثل هذا الاهتمام في الندوات والمؤتمرات وحلقات النقاش العلمية التي تتناول مختلف جوانب الإعاقة ، إلا أن هذا الاهتمام لم يشمل في الواقع جميع الفئات ، أو على الأقل لم يشملها بصورة متساوية ، فهناك بعض فئات الأطفال التي حظيت بالرعاية والاهتمام الكبيرين ومنذ فترات طويلة كما هي الحال مع الأطفال المتخلفين عقلياً ، وذوي الإعاقات البصرية ، والإعاقات السمعية ، والجسدية في حين بقيت فئات أخرى في بعض الدول دون هذه الرعاية ولفترات طويلة، بل يمكن القول: إن بعض الفئات لا زالت مجهولة ، أو يحدث خلط بينها وبين فئات أخرى كما هي الحال مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Learning Disabled Children)، والأطفال التوحديين (Autistic Children)، والأطفال بطيئي التعلم (Slow learner Children) .

إن التباين في تقديم الرعاية للفئات الخاصة في دول الخليج العربية يرجع إلى عوامل متعددة ، منها على سبيل المثال طبيعة الإعاقات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال، فمثلا نجد أنه من السهل اكتشاف الطفل الكفيف ، أو الذي يعاني من إعاقة حادة في السمع حتى في المراحل العمرية المتقدمة ، هذا الأمر يساعد على التدخل المبكر لوضع الطالب في المكان المناسب في الوقت المناسب وتوفير التربية التي تتناسب مع إعاقته، في المقابل نجد أن تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، والأطفال بطيئي التعلم غالباً ما يكون صعباً في المراحل العمرية الأولى خاصة وأن أطفال هاتين الفئتين هم أقرب إلى الأطفال العاديين في معظم مظاهر نموهم .

من ناحية ثانية نجد أن التكنولوجيا تشكل جزءاً كبيراً من أساليب أو وسائل تعليم الأطفال الصم والمكفوفين ، الأمر الذي يجعل تعليم هذه الفئات أقل صعوبة مقارنة بفئات أخرى كما هي الحال مع ذوي صعوبات التعلم ، وبطيئي التعلم مثلاً، إضافة إلى ذلك يلاحظ أن ميدان التربية الخاصة يفتقر إلى المتخصصين في مجال تعليم الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم، ولذلك فإن الرعاية المقدمة لهذه الفئات لا ترقى إلى مستوى الخدمات المقدمة للأطفال الصم أو المكفوفين أو الذين يعانون من الشلل مثلاً .

لقد استشعر المركز العربي للبحوث التربوية ، كجهاز تربوي إقليمي أهمية التعرف على حجم مشكلة الأطفال بطيئي التعلم ، والوقوف على أوضاعهم التعليمية في دول الخليج ، وأهمية السعي إلى وضع الصيغة الملائمة لتعليمهم في مراحل التعليم العام في ضوء تجارب وخبرات الدول المتقدمة في هذا المجال . ولتحقيق هذا الهدف ، وضع المركز ضمن برامجه للدورة المالية ١٤١٦ و ١٤١٧ هـ البرنامج ١١/٢ "تعليم بطيئي التعلم في مراحل التعليم العام بالدول الأعضاء في ضوء الواقع الحالي والاتجاهات المعاصرة " وذلك استشعاراً بأهمية الموضوع من جهة، واستجابة لرغبات الدول الأعضاء بإجراء دراسات حوله من جهة أخرى .

وبتكليف من المركز قام السيد الدكتور أحمد عباس عبدالله الأستاذ المساعد بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية بجامعة الكويت بإعداد هذه الدراسة ، كما كلف الدكتور عبدالفتاح الشرقاوي الخبير بالمركز بمراجعة الدراسة والإشراف العام على تنفيذ البرنامج .

والدراسة تمثل الشق الأول من البرنامج المذكور ، أما الشق الثاني فيتمثل في طرح قضية تعليم وتعلم بطيئي التعلم في دول الخليج العربية لتدارسها واستخلاص صيغ مناسبة يمكن ترجمتها إلى برنامج تعليمي صالح لهذه الفئة من الطلاب في دول الخليج العربية .

وقد تم هذا الطرح في ندوة علمية خاصة عقدها المركز وحضرها خبراء

متخصصون في مجال التربية الخاصة على المستوى المحلي ، والمستوى العربي ، والمستوى الدولي ، بجانب ممثلين عن الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي وذلك لاستعراض الدراسة والعمل على إثرائها ثم اعتماد صيغة مناسبة لتعليم الأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية .

والله نسأل أن يوفقنا دائماً إلى ما فيه الخير لأبنائنا وصالح أمتنا الخليجية.

**مدير المركز**

**د . رشيد الحمد**

مقدمة :

تمثل التربية بمعناها الشامل تحدياً كبيراً للأمم إذ ترى هذه الأمم في التربية المتغير الأكثر تأثيراً في خططها التنموية والتي يشكل الإنسان فيها العنصر الأقوى فاعلية وتأثيراً .إننا نتذكر كيف ثارت الدوائر الرسمية وغير الرسمية في الولايات المتحدة عندما قام الروس بإطلاق أول سفينة إلي الفضاء الخارجي في أوائل الستينات وكيف تم توجيه أصابع الاتهام إلى النظام التربوي باعتباره المسئول عن هذا التخلف العلمي في مجال سبر أغوار الفضاء .والواقع أن تقدم الأمم ورقيها يعتمدان بدرجة أو بأخرى على مقدار أو مدى استشعارها بأهمية التربية .وهذا الأمر ، أي الشعور بأهمية التربية ، يفسر لنا ، بصورة جزئية على الأقل ، سبب تقدم بعض الأمم وتأخر بعضها دون أن نغفل المتغيرات الأخرى بطبيعة الحال .وإذا جاز لنا اعتبار جودة التربية معياراً للرقي باعتباره رعاية للإنسان بصورة عامة واهتماماً به ، فإنه من الطبيعي ومن المنطقي اعتبار رعاية الإنسان المعاق معياراً لا يقل صدقاً وتميزاً في ميزان التقدم والارتقاء الحضاري للأمم .وإذا جاز لنا اعتبار التربية العادية أو العامة تحدياً للأمم ، فمن المنطقي أيضاً أن نعتبر رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تحدياً أعظم من تحدي تربية الطفل العادي .

إن نظرة سريعة إلى مدى تقدم رعاية الأطفال المعاقين أو ذوي الاحتياجات الخاصة في أمم الأرض المختلفة تشير بوضوح إلى أن أكثر الأمم تقدماً هي الأكثر والأفضل رعاية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، وهذا أمر يمكن فهمه إذا علمنا بأن هذه الرعاية تحمل مضامين تربوية وإنسانية وقانونية وحضارية ، وهي أمور مميزة للشعوب والأمم التي تسعى إلى رعاية حقوق الإنسان .

في الجانب الآخر وفي إطار التربية الخاصة ،..هناك مسلمة ذات أهمية بالغة في علم نفس النمو، هذه المسلمة تؤكد لنا أن الأفراد وإن تشابهوا أو تماثلوا في أعمارهم الزمنية فإنهم ليسوا متشابهين في قدراتهم العقلية أو سماتهم الشخصية .وعلى الرغم من وضوح هذه الحقيقة وبساطتها الظاهرية إلا أنها من المفاهيم التي كثيراً ما يتم تجاهلها في مجال التطبيق التربوي .بل يمكن القول

إن النقيض ، أي افتراض تساوي الأفراد في قدراتهم ، هو الأكثر ممارسة ، فنحن نتصرف مثلاً ، وكأننا على قناعة تامة أن مناهج الصف الأول الابتدائي هي ملائمة لكل من بلغ السادسة من عمره .صحيح أننا نستبعد بعض الحالات من ذوي الإعاقات الشديدة من هذه المناهج .إلا أن هناك العديد من الأطفال الذين لا يستطيعون التكيف مع هذه المناهج ، أو مع أسلوب القائمين على تدريسها ، أومع المعينات و الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم هؤلاء ، ومع ذلك فإننا نفرض عليهم البقاء في هذا الصف ، وهي إقامة جبرية لا إنسانية . إننا نحاول أن نكيف الأطفال لهذه المناهج بدلاً من تكييف المناهج لتكون مناسبة لهم .

الوضع المذكور يصدق على العديد من حالات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، وهي حالات تكون إعاقاتها غير مرئية في المراحل العمرية الأولى كما هي الحال مع حالات صعوبات التعلم ، وبطء التعلم ، وحالات التأخر النمائي الخفيف أو المعتدل .لكن ذلك لا يعني أن حالات الإعاقة الشديدة تجد الرعاية المناسبة في مؤسساتنا دائماً .

وعلى الرغم من هذه الصورة التي لا تبدو براقة لنا ، إلا أنه من الملاحظ ظهور مؤشرات تدل على وعي متنام حول ضرورة الاهتمام بالفئات التي تعاني من مشكلات في التعلم .ويمكن القول إن منبع هذا الوعي المتنامي يرجع بصورة أساسية إلى قناعة المجتمع ومؤسساته التربوية بقدرة هؤلاء الأطفال على التعلم إذا ما توافرت لهم المناهج والوسائل والأساليب المناسبة لقدراتهم وإمكاناتهم ، وكذلك إلى قناعة المجتمع بأن التعليم حق لكل إنسان بغض النظر عن مستوى قدراته وعدم جواز حرمانه منه ضمن أي مسوغ .

ولا نجانب الصواب إذا ذكرنا أن الدراسة الحالية إنما هي انعكاس لحالة الوعي المتنامي حول أهمية توفير تكافؤ فرص التعلم لجميع الأطفال بغض النظر عن قدراتهم العقلية وإمكاناتهم الجسدية والحسية .

تناولت هذه الدراسة الجوانب الخاصة بتعريف الأطفال بطيئي التعلم وخصائصهم والاختلاف بينهم وبين الأطفال المتأخرين دراسياً ، وذوي صعوبات

التعلم ، وكذلك الأطفال المتخلفين عقلياً باعتبار أن المشكلات الدراسية عامل مشترك بين هذه الفئات ، كما تعرضت الدراسة للعوامل المحتملة التي تؤدي إلى ظهور المشكلات الدراسية عند هذه الفئات .

اشتملت الدراسة أيضاً على تحليل لأوضاع الأطفال بطيئي التعلم وغيرهم من الفئات التي تعاني من صعوبات دراسية في مجتمع الخليج العربي ، وتناولت أساليب تعليمهم في هذه الدول .

وانتهت الدراسة باقتراح تصور حول كيفية توفير التعليم المناسب للأطفال بطيئي التعلم في ضوء الاعتبارات الموضوعية والمعطيات الخاصة بالنظم التربوية في دول الخليج العربية .

# الفصل الأول

## مشكلة الدراسة وأهميتها

# الفصل الأول

# مشكلة الدراسة وأهميتها

**الحاجة إلى الدراسة :**

يمكن اعتبار الطفل بطيء التعلم أحد أفراد الفئات الخاصة التي تعاني من غياب العدالة التربوية ، لقد أدخلنا هذا الطفل ضمن الفئات الخاصة لأنه يحتاج إلى رعاية خاصة تختلف عن تلك المقدمة للأطفال العاديين على الرغم من أنه لا يُعد كذلك في معظم التصنيفات العالمية كما سنشير إلى ذلك في مواضع أخرى . قد يكون إدخال هذا الطفل ضمن الفئات الخاصة يتسم بشيء من التعسف ، إلا أننا نعتبر ذلك أمراً مشروعاً من الناحية العملية ، لقد اعتبرناه طفلاً خاصاً لأن نظامنا التربوي يفرض عليه مثل هذا الواقع ، الطفل بطيء التعلم يُعد طفلاً خاصاً إذا أخذنا بالاعتبار تعريف الطفل الخاص أو الطفل غير العادي باعتبار أنه الطفل الذي ينحرف عن الطفل العادي أو المتوسط في الخصائص العقلية ، أو الجسمية ، أو الحسية أو غيرها من الخصائص بدرجة تستدعي توفير الأجهزة أو المعينات أو البرامج التربوية الخاصة لتوفير الحد الأقصى من فرص التعلم . ويمكن القول إن الطفل بطيء التعلم يندرج تحت هذا التعريف في ظل نظامنا التربوي .إنه لا يستطيع الاستفادة من البرامج التربوية المتوافرة حالياً .الطفل بطيء التعلم يشكل مشكلة ذات أبعاد تربوية ، ونفسية ، واجتماعية وقانونية أيضاً ، وبدون شك فهي مشكلة إنسانية .فهذا الطفل لا يمتلك القدرات العقلية اللازمة للتحصيل الدراسي ضمن المسار التعليمي العادي .ويبذل الكثير منهم جهداً كبيراً إلا أن عملية التكيف مع المناهج العادية لا تبدو أمراً يسيراً خاصة عندما تزداد المتطلبات الأكاديمية .قد يستطيع هذا الطفل السير في المراحل التعليمية الأولى بصعوبة وبجهد ذاتي مكثف من الطفل نفسه ومن الأسرة والمدرسة ، إلا أن الأمور لا تسير بيسر ، وغالباً ما يتعثر و يصل المرحلة المتوسطة كبير السن ولا يستطيع اجتياز المرحلة الثانوية .وفي إحدى المراحل نبدأ بالسؤال عن المكان المناسب لهذا الطفل والواقع أنه لا يوجد مكان مناسب له ، وتكون المأساة عندما نكتشف في النهاية أن المكان المناسب هو المنزل .وهكذا نحيل المشكلة التعليمية إلى مشكلة نفسية ، أو اجتماعية .

القدرات العقلية للطفل بطيء التعلم تتراوح بين ( ٧٠ - ٨٤)، أي أن قدراته تفوق قدرات الطفل المتخلف عقلياً ، وبالتالي فإنه من الظلم وضعه مع المتخلفين عقلياً فهو لا ينتمي إليهم من حيث القدرات العقلية ، وفي نفس الوقت لا يصل إلى مستوى أقرانه العاديين من حيث القدرة العقلية ليستفيد من برامجهم ، ولهذا السبب فقد وقع عليه الكثير من الظلم والإجحاف .فهو لم يجد الرعاية التربوية المناسبة على الرغم من أن حالة بطء التعلم لا تُعد من حالات الإعاقة الشديدة، ولا يمكن اعتبارها مستعصية على التعليم ، فبالإمكان تعديل المناهج ووضعها في الصورة المناسبة لقدرات هذا الطفل ، كما أن إعداد المعلم المختص لتدريس هذا الطفل ممكن، وإن لم يكن يسيراً ، إلا أنه ليس مستعصياً أيضاً .إن ما حدث ، وما زال يحدث ، هو أننا نصر على أنه يجب على كل طفل ، بغض النظر عن قدراته وإمكاناته ، أن يمر بجميع الخبرات التربوية الرسمية المقننة ، وأن على كل طفل أن يصل إلى مستوى معين من الإنجاز وإلا يهدده شبح الطرد من المدرسة إذا تكرر رسوبه ونقله إلى مدارس التربية الخاصة إن لم يكن إلى المنزل .ولا شك أن أي نظام تربوي لا يأخذ بالاعتبار حقيقة الفروق الفردية بصورة جدية ، فإنه سيمثل مأساة للطفل بطيء التعلم أو أي طفل لا يستطيع الاستفادة من برامج التعليم العادي ، وهو وضع غير إنساني لا يمكن قبوله ضمن أي مبرر .فهو ظلم لأننا سلبنا من هذا الطفل حقه في التعليم المناسب ، وقد كان ذلك هو الدافع الأساسي وراء هذا البرنامج الذي يقوم بتنفيذه المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج .

**أهداف الدراسة :**

تم تحديد أهداف الدراسة في ضوء المشكلة الأساسية التي تناولتها هذه الدراسة والعناصر (الأسئلة) وثيقة الصلة بها .وفيما يلي هذه الأهداف :

١- **الهدف العام** : التعرف على الأوضاع التعليمية للأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية ووضع صيغة مقترحة لتعليم هؤلاء الأطفال في ضوء نتائج الدراسة .

٢ - الأهداف الخاصة :

تهدف الدراسة على وجه الخصوص إلى تحقيق الأهداف الآتية :

أ - تحديد مفهوم الطفل بطيء التعلم ، وبيان خصائصه ، وكيفية اختلافه عن الفئات الأخرى التي تعاني من مشكلات دراسية .

ب- التعرف على مدى الاتفاق في استخدام مفهوم الطفل "بطيء التعلم "في المؤسسات التربوية بدول الخليج العربية .

جـ - الوقوف على الأساليب والأدوات المستخدمة في تشخيص الأطفال بطيئي التعلم في هذه الدول .

د- التعرف على البرامج التربوية المتوافرة لتعليم الأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية من حيث المناهج والمكان الذي سيتلقى فيه الأطفال تعليمهم .

هـ- التعرف على مدى توافر برامج التأهيل المهني لهؤلاء الأطفال .

و- التعرف على المشكلات التي تعوق تطوير برامج تعليم الأطفال بطيئي التعلم

ز- الوقوف على أساليب تعليم الأطفال ذوي المشكلات الدراسية في بعض الدول المتقدمة واستخلاص بعض المعطيات التي يمكن تبنيها في تعليم الأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية .

ح - اقتراح صيغة مناسبة لتعليم الأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية

واختصاراً ، تسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١- كيف يتم تعريف وتشخيص الطفل بطيء التعلم في المؤسسات التربوية المعنية في دول الخليج العربية ؟

٢-ما مدى الاتفاق بين المؤسسات التربوية في دول الخليج العربية فيما يتعلق بتعريف الطفل بطيء التعلم ؟

٣ - ما مدى الرعاية التعليمية التي يحصل عليها الطفل بطيء التعلم في دول الخليج العربية ؟ ، هل توجد برامج تعليمية للأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية ؟ .

٤ - عندما تتوافر برامج للأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية ، أين يتم تعليم هؤلاء الأطفال؟ في المدارس العادية ؟ ، في مدارس خاصة ؟ ، في فصول خاصة داخل المدارس العادية ؟

٥ - ما هو مستقبل الأطفال بطيئي التعلم بعد الانتهاء من مرحلة التعليم ؟ هل يتم توجيههم نحو التأهيل المهني ؟

٦ - ما هي أهم المشكلات التي تواجه تنفيذ برامج تعليم الأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية (في حال وجود البرامج) ؟

٧ - كيف يتم تعليم الأطفال بطيئي التعلم في الدول الأخرى الأكثر تقدماً في مجال رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ؟

٨ - هل يمكن وضع تصور لأساليب تعليم الأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية في ضوء المعلومات المتوافرة حول واقع تعليمهم في دول الخليج العربية والدول الأخرى ذات التجربة في هذا المجال .

## أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية مشكلة تعليم الأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية والتي تعكسها الاعتبارات الآتية :

١- تصل نسبة الأطفال بطيئي التعلم إلى أكثر من (١٣٪) من الناحية النظرية الإحصائية ، وهذه نسبة وإن كانت طبيعية من حيث إنها تعكس جانباً من حقيقة الفروق الفردية ، إلا أنها تحمل مضامين تربوية ، واجتماعية ، ونفسية ، واقتصادية مقلقة عندما يفتقر النظام التربوي إلى البرامج المناسبة لهذه الشريحة الكبيرة من الأطفال .

٢ - الطفل بطيء التعلم لا يستطيع الاستفادة من البرامج العادية و لا يتوافر في الوقت الحالي البديل المناسب لتعليم هذا الطفل في معظم الأحيان .

٣ - الآثار التي تخلفها مشكلة الطفل بطيء التعلم تتجاوز الحدود التربوية والتعليمية لهذا الطفل لتصبح مشكلة نفسية ، واجتماعية ، واقتصادية ، وهي بلا شك مشكلة إنسانية ، ولا يحتاج المرء إلى عناء كبير لاستنتاج أن هذه المأساة ستلقي بظلها الثقيل والمؤلم على الأسرة ، وتخلق وضعاً غير عادي بين أفرادها .

٤ - من الناحية القانونية يمكن القول إن لكل طفل الحق في التعليم ، ولما كان من المنطقي الافتراض بأن هذا التعليم يجب أن يكون مناسباً لقدرات الطفل ، ولما كانت المناهج ، والوسائل ، وإعداد المعلمين غير مناسبة لتعليم الأطفال بطيئي التعلم ، فإن ذلك يعني حرمان هؤلاء الأطفال من حقوقهم في الحصول على التعليم المناسب

٥ - لا يوجد اتفاق بين المسؤولين والمتخصصين في المجال التربوي في دول الخليج العربية حول تعريف الطفل بطيء التعلم .

أهمية الدراسة إذن تنبع من الاعتبارات السابقة ، والتي في مجملها تخلق إشكالية تربوية ، واجتماعية ، ونفسية ، واقتصادية ، وقانونية أيضاً . ولا شك بأن مواجهة مثل هذا الهم التربوي أمر في غاية الأهمية، و الدراسة الحالية تسعى إلى التعرض للقضايا والاعتبارات السابقة ومحاولة وضع تصور لكيفية تعليم الأطفال بطيئي التعلم .

**مصطلحات الدراسة :**

نشير فيما يلي إلى التعريف بأهم المصطلحات الواردة في الدراسة علماً بأن السياق في مواضع معينة من المتن فرض علينا إعادة لشرح بعض هذه المصطلحات كتدعيم للتوضيح :

١ - **بطيئو التعلم** ( Slow learners ) : وهم الذين تتراوح نسبة ذكائهم من ٧٠ - ٨٤ ويطلق عليهم أحياناً الفئة الحدية ، وهم أقرب إلى العاديين من حيث القدرة على المواءمة إلا أن قدراتهم على التعلم محدودة (أبو علام، شريف ١٩٨٣ )

٢ - **الطالب المتأخردراسياً** ( Underachievement ) : هو الطالب الذي يكون

تحصيله الدراسي أقل مما تسمح به استعداداته الدراسية والتي تقاس من خلال اختبارات التحصيل و الذكاء والاستعدادات (أبو علام ، شريف ١٩٨٣)

٣ - "صعوبات التعلم"( Learning disabilities ) : يظهر في الأطفال ذوي صعوبات التعلم اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتعلق بفهم أو استخدام أو كتابة اللغة ، وهذه قد تظهر في اضطرابات السمع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو الحساب ، وهي تتضمن الحالات التي تحول على أساس أنها معوقة في مجال الإدراك أو لديها إصابة مخية أو اختلال الوظيفة العقلية اختلالاً بسيطاً ، أو اضطراب الكلام .وهي لا تتضمن مشكلات التعلم التي ترجع أساساً إلي تعوق البصر أو السمع أو الحركة أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان الثقافي والاجتماعي . ( Smith, & Luckasson, 1995 ) "

٤ - التخلف العقلي " ( Mental Retardation ): التخلف العقلي يشير إلى قصور حاد في أداء الوظائف الحالية للفرد .ويتصف بانخفاض الوظيفة العقلية عن المتوسط بصورة كبيرة *، ويتزامن مع نواحى قصور مرتبطة بانخفاض الوظيفة العقلية في اثنين أو أكثر من جوانب مهارات التكيف المناسبة الآتية :التواصل ( communication )، العناية بالنفس ( self-care)، مهارات الحياة المنزلية ( home living)، المهارات الاجتماعية (social skills)، مهارات التعامل مع البيئة المحلية (community use )، توجيه الذات ( self-direction )، الصحة والسلامة (health and safety) الأداء الأكاديمي الفعال ( functional academic)، أوقات الفراغ والعمل (leisure and work )، ويحدث التخلف العقلي قبل سن الثامنة عشرة" (Luckasson et al, 1992 )

* حدد التعريف سقف نسبة الذكاء بـ (٧٠ - ٧٥) أو اقل .

٥ - غرف المصادر ( Resource Rooms ): أحد الأنظمة في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حيث ينتقل الطفل ذو الاحتياجات الخاصة من صفه العادي إلى غرفة المصادر لتلقي التعليم المتخصص المناسب لإعاقته من قبل مدرسين متخصصين في مجال التربية الخاصة، ويعتمد الوقت الذي يقضيه الطفل في هذه الغرف على نوع الإعاقة ومدى حاجته للتعليم الخاص.

حدود الدراسة :

١ - تم تنفيذ الجزء العملي من الدراسة خلال العام الدراسي ١٩٩٥ - ١٩٩٦ وبالتالي فإن المعلومات الخاصة بأوضاع الأطفال بطيئي التعلم وغيرهم من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تم الحصول عليها من وزارات التربية والتعليم والمعارف بدول الخليج العربية تعكس الوضع في تلك الفترة فقط ، كما أن الباحث لم يستطع الحصول على بعض المعلومات الإضافية التي تم طلبها بعد مراجعة وتحليل البيانات الواردة في استمارة البحث .

٢ - تم الحصول على المعلومات المطلوبة من وزارات التربية والتعليم والمعارف فقط في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي .معروف أن هناك بعض جمعيات النفع العام التابعة لوزارة الشئون الاجتماعية في بعض الدول الأعضاء والتي تقدم خدمات لبعض الفئات الخاصة التي تعاني من مشكلات في التعلم والتي قد تشمل الأطفال بطيئي التعلم أيضاً .كما أن هناك بعض المدارس الأهلية (في الكويت على الأقل) والتي تقدم برامج لبعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كما هي الحال مع الأطفال بطيئي التعلم وذوي صعوبات التعلم .الدراسة الحالية لم تشمل هذه المدارس أو المعاهد الخاصة أو الأهلية .

٣ - اقتصرت الدراسة على وضع تصور مقترح لكيفية تعليم الأطفال بطيئي التعلم بصورة عامة دون الدخول في تفصيلات الجوانب الإجرائية، كما أن الدراسة لم تتعرض لمرحلة التأهيل المهني للأطفال بطيئي التعلم .

# الفصل الثاني

## الإطار النظري

# الفصـــل الثـــاني

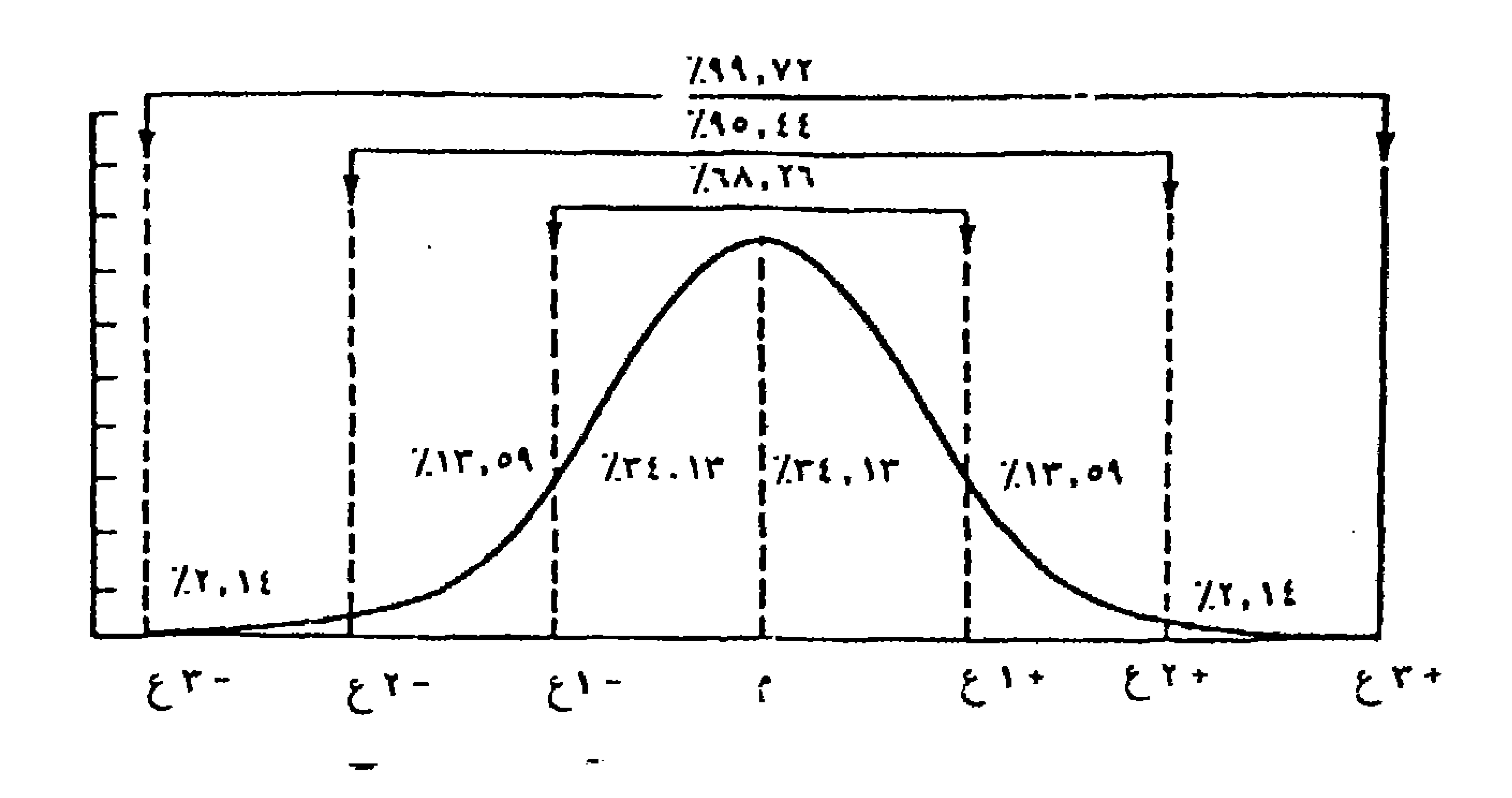
# الإطـار النـظري

**الفروق الفردية والطفل غير العادي :**

تمهيدا ومدخلا للحديث عن الطفل بطيء التعلم ومشكلات تعريفه ، قد يكون من المناسب أن نستعرض مفهوم الفروق الفردية مع الإشارة إلى بعض القضايا والاعتبارات المتعلقة بتصنيف وتشخيص الحالات التي تعاني من مشكلات في التعلم بصورة عامة .

المعروف أن الأفراد يختلفون في القدرات العقلية ، والخصائص الجسمية وغيرها من السمات .وعندما نتكلم عن هذه الاختلافات فنحن نشير إلى الفروق الفردية بين الأفراد .وهذه الفروق الفردية هي فروق كمية أكثر منها فروق كيفية، فعلى سبيل المثال عندما نتحدث عن الفروق الفردية في القدرات العقلية بين الأفراد فإننا نشير إلى وجود القدرات العقلية عند جميع الأفراد ولكن بدرجات متفاوتة ، فالأفراد موزعون على مقياس مستمر بالنسبة للقدرات العقلية أو أية خاصية أخرى .الشخص الذي يعاني من تخلف عقلي حاد مثلاً تكون نسبة ذكائه أقل من ٢٥ ، أما الشخص المتفوق عقلياً فإن نسبة (أو درجة) ذكائه تصل إلى ١٣٠ أو ١٤٠ حسب التعريف المستخدم ، وإذا استطعنا حصر مجموعة كبيرة من الأفراد من حيث نسبة الذكاء لوجدنا أن الذين تقع نسبة ذكائهم ضمن المستوى المتوسط يمثلون الشريحة الكبرى في حين سيمثل المستوى المتفوق والمتخلف أقل المجموعات أفراداً، أي أن معظم الناس يقعون في المستوى المتوسط بالنسبة لأية خاصية من الخصائص في حين يقل العدد كلما اتجهنا نحو الطرفين ، وإذا حاولنا تمثيل ذلك بمنحنى بياني ، فإن هذا المنحنى سيأخذ شكلاً عاماً معيناً وهو ما يطلق عليه المنحنى الاعتدالي أو المنحنى الجرسي.

(انظر الشكل رقم ١)




الشكل رقم (١) المنحنى الاعتدالي

المنحنى الاعتدالي إذن مظلة بيانية تحوي جميع الأفراد العاديين وكذلك الذين نطلق عليهم (غير العاديين) أو ذوي الاحتياجات الخاصة ، فمن هو الطفل غير العادي أو الطفل ذو الاحتياجات الخاصة ؟

يشير مفهوم الطفل غير العادي أو الطفل ذى الاحتياجات الخاصة إلى ذلك "الطفل الذي ينحرف عن الطفل العادي أو المتوسط في ١- الخصائص العقلية، أو ٢- القدرات الحسية ، أو ٣- الخصائص العصبية أو العضلية أو الجسمية أو ٤- السلوك الاجتماعي والانفعالي ، أو ٥- قدرات التواصل ، أو ٦- جوانب قصور متعددة .هذا الانحراف يجب أن يكون بدرجة يحتاج معها الطفل إلى تعديل في الخبرات التعليمية أو إلى خدمات تعليمية خاصة بهدف تحقيق أقصى حد من النمو" (كيرك Kirk، ١٩٧٢)

وبهذا المعنى فإن الطفل غير العادي يمكن أن يكون :

١ - المتخلف عقلياً .

٢ - الذي يعاني من صعوبات التعلم .

٣ - الذي يعاني من مشكلات سلوكية أو انفعالية .

٤ - الذي يعاني من مشكلات في التواصل .

٥ - الذي يعاني من إعاقة في السمع .

٦ - الذي يعاني من إعاقة في البصر .

٧ - الذي يعاني من إعاقات بدنية أو صحية .

٨ - المتفوق أو الموهوب .

ملحوظة :لقد تم إدراج الطفل التوحدي وذوي الإصابات الدماغية ضمن القائمة في التعديل الأخير لقانون تربية الأطفال المعاقين .

يلاحظ على التعريف المذكور، (وكذلك تعريفات أخرى) ، أنها متضمنة لجميع الفئات الخاصة بصورة مباشرة أو غير مباشرة باستثناء فئة الأطفال بطيئي التعلم .وحتى القانون الأمريكي العام والمتعلق بتربية المعاقين (Public Law 94)لا يشير إلى هذه الفئة. والمعروف أن الولايات المتحدة من الدول المتقدمة في مجال رعاية المعاقين بجميع فئاتهم .وقد يكون أمراً مستغربا ألا نجد إشارة إلى الأطفال بطيئي التعلم ضمن قوانينها .فأين موقع الطفل بطيء التعلم على خارطة التربية الخاصة ؟ سنقوم بطرح هذا الموضوع في الجزء الأخير من هذا الفصل .

**مشكلات التعريف والتصنيف في حقل التربية الخاصة :**

لو رجعنا إلى أدبيات التربية الخاصة لوجدنا أن هناك الكثير من الخلط وسوء الفهم فيما يتعلق بتصنيف أو تعريف بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، خاصة تلك التي تعاني من مشكلات في التعلم كبطء التعلم (Slow learner)، والتأخر الدراسي (Underachievement) وصعوبات التعلم Learning Disabilities فكثيراً ما نجد الباحثين والمهتمين في الميدان يتحدثون عن فئة معينة في الوقت الذي يقصدون فيه فئة أخرى، فهم يذكرون الأطفال بطيئي التعلم مثلاً في الوقت الذي يستعرضون فيه خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد يشير باحث إلى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في

التعلم ثم يفسر هذه الصعوبات بإرجاعها إلى المشكلات النفسية مع أن صعوبات التعلم لا ترجع إلى المشكلات النفسية أو الانفعالية بصورة أساسية .والأرجح أن الباحث يتحدث عن التأخر الدراسي في هذه الحالة .

مشكلة الخلط بين الفئات والاختلافات بين الباحثين في التصنيف والتعريف ترجع إلى العديد من العوامل منها :

**أولاً:** وجود عامل مشترك بين هذه الفئات وهو مشكلات التعلم ، ونظرا لصعوبة تحديد أسباب مشكلات التعلم بصورة دقيقة في الكثير من الأحيان فإن الباب يظل مفتوحاً لبعض الاجتهادات الشخصية ضمن أطر نظرية علمية بطبيعة الحال ، وتظل الحدود بين فئات الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم مبهمة أو غير محددة وهو أمر يؤدي إلى اختلاف الباحثين في التعريف والتصنيف .إن هذا الأمر لا يصدق فقط على مجال الخلط بين الفئات ، إنه يصدق أيضاً ضمن نطاق أو حدود الفئة الواحدة . فعلى سبيل المثال يعاني مجال صعوبات التعلم نفسه من الكثير من المشكلات المتعلقة بالتعريف والمفاهيم ، ويكفي أن نذكر أن نسبة من يعانون من صعوبات التعلم (في الولايات المتحدة) تتراوح من ١٪ في بعض الدراسات إلى أكثر من ١٥٪ في دراسات أخرى (ليرنر ١٩٨١ Leaerner) طبيعي أن هذا الاختلاف في تقدير حجم المشكلة راجع إلى التباين في التعريفات المستخدمة في البحوث المسحية, ويرتبط بهذا الأمر ما يشير إليه كروكشانك (١٩٧٢) من أن هناك أكثر من أربعين مفهوماً استخدم للإشارة إلى المفهوم نفسه ويقصد به مفهوم صعوبات التعلم .

**ثانياً:** وجود بعض المظاهر أو الخصائص الثانوية الأخرى والمشتركة بين العديد من الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم على الرغم من اختلاف الفئات التي ينتمون إليها .هذه الخصائص المشتركة تجعل من أمر تداخل الفئات أمرا واردا . من هذه الخصائص مثلاً :

١ - مشكلات الانتباه .

٢- فرط النشاط .

٣ - ضعف الذاكرة .

٤ - ضعف في القدرات الحركية .

٥ - ضعف في القدرات الإدراكية .

٦ - ضعف في القدرات اللغوية .

٧ - مشكلات سلوكية .

٨ - السلوك الانسحابي .

ثالثاً: إن عدم إدراج فئة (بطيئي التعلم) ضمن قانون تربية المعاقين في الولايات المتحدة قد يكون ذا تأثير على عدم وضوح الرؤية بالنسبة لبعض الباحثين في مجال تصنيف الفئات أو تعريفها خاصة أننا نعتمد على أدبيات التربية الخاصة في الولايات المتحدة بصورة كبيرة باعتبارها من الدول الرائدة في هذا المجال، على أية حال قد لا يكون هذا العامل مهماً بصورة كبيرة باعتبار أن سوء الفهم وارد حتى بالنسبة لفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على الرغم من وجود تعريف محدد له في القانون الأمريكي للمعاقين .

هذه العوامل إذن تؤدي إلى الكثير من الاختلاف بين الباحثين فيما يتعلق بتصنيف وتشخيص الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم، وطبيعي أن ينال هذا الخلط والاضطراب فئة الأطفال بطيئي التعلم أيضاً .

**من هو الطفل بطيء التعلم ؟**

يُعرف (سلوسون Slawson ، ١٩٦٢) الأطفال بطيئي التعلم بأنهم الذين تبلغ نسبة ذكائهم من ٧٠ أو ٧٥ إلى ٨٩ في اختبارات الذكاء .في حين يرى (جريفين Griffin ، ١٩٧٠) أنّ الطفل يوصف بأنه بطيء التعلم عندما "يفشل في التعلم بنفس المعدل الذي يتعلم به غالبية التلاميذ، إنه يفشل في أن يتعلم في المجال الأكاديمي الذي يتوقع فيه المدرسون أن يتعلم " .ويرى (Griffin)أنّ هذا الطفل لا يعتبر بطيئاً في التعامل مع مواقف أخرى .

ويرى (لودن Lowden، ١٩٨٤) في دراسته بأن الطفل بطيء التعلم هو الطفل "الذي تم تحويله للأخصائي النفسي التربوي و الذي تم تشخيصه بأنه بحاجة إلى العلاج التربوي الخاص والذي اعتبر مناسباً للطفل الذي يعاني من مشكلات معتدلة في التعلم بغض النظر عن صفه الذي سيلتحق به لاحقاً " ويقترب كل من (رانجل وواتسون Watson و Rangel ، ١٩٨٩) من التعريف السابق عندما يقرران أن "الأطفال بطيئي التعلم هم الذين لا ينخفض أداؤهم إلى الدرجة التي تؤهلهم للتربية الخاصة ، ولكنهم في المقابل ولأسباب معينة ، لا يتمتعون بالكفاءة المطلوبة لمجاراة متطلبات الصف الاعتيادي ."

وواضح من التعريفين السابقين غياب نسبة الذكاء كمعيار لتشخيص الطفل بطيء التعلم، وفي مثل هذه الحالات ، أي عندما يتم إغفال نسبة الذكاء ويؤخذ أداء الطفل فقط في الاعتبار ، يصبح بالإمكان افتراض أن الطفل يعاني من بطء في التعلم بنفس القدر الذي يمكن فيه افتراض أنه يعاني من صعوبات في التعلم أو حتى من تخلف عقلي خفيف، فالتعريفات السابقة لا توضح لنا معايير التشخيص بصورة دقيقة ، وبالتالي فإنه من الحكمة أن يكون تقويم الطفل شاملاً لجميع الجوانب .

إذا رجعنا إلى تاريخ تعريف التخلف العقلي لوجدنا أن مظلة هذا المفهوم كانت واسعة بحيث تشمل فئة الأطفال بطيئي التعلم أيضاً، فبناء على التعريف الذي قدمه (هيبر Heber ، ١٩٦١) فإن الطفل المتخلف عقلياً ينخفض مستوى ذكائه عن المستوى العادي بمقدار انحراف معياري واحد (نحن نشير إلى معيار الذكاء فقط ، هناك معيار آخر هو معيار السلوك التكيفي) وإذا كان هذا الانحراف يعادل ١٥ درجة فإن المتخلف عقلياً هو الذي ينخفض مستوى ذكائه عن (٨٥) باعتبار أن المتوسط هو (١٠٠) وكما أشرنا قبل قليل فإن من نطلق عليهم حالياً بطيئي التعلم كانوا يعتبرون متخلفين عقلياً في ضوء معيار الذكاء، إلا أن التعريف المعدل للتخلف العقلي اعتبر معيار التخلف العقلي انخفاض مستوى الذكاء بمقدار انحرافين معياريين عن المتوسط .وهذا يعني أن المتخلف عقلياً هو الذي ينخفض مستوى ذكائه عن(٧٠) بدلاً من(٨٥) هذا التعديل في التعريف من منظور نسبة الذكاء لا شك أنه أدى إلى (انخفاض) في نسبة المتخلفين عقلياً .

فمن كان يعتبر متخلفاً عقلياً من منظور معيار الذكاء في السابق أصبح بطيء التعلم (في ضوء تعريفنا لهذا المفهوم في هذه الدراسة) ، وبدأ يتلقى تعليمه في الفصول الدراسيه العادية (في الولايات المتحدة) بعد أن كان مكان تعليمه على الأرجح هو الفصول الخاصة .

التعريف الأخير الذي قدمته الرابطة الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR ، ١٩٩٢) يحدد ذكاء الشخص المتخلف عقلياً ب ٧٠ - ٧٥ أو أقل بالإضافة إلى المعايير المتعلقة بمهارات السلوك التكيفي ( انظر تعريف التخلف العقلي صفحة ١٧)

وبشكل عام ، يمكن فهم مصطلح بطيء التعلم بمعنيين مختلفين وإن لم يكونا متناقضين ، المعنى الأول هو المعنى العام والذي يعكسه المفهوم من حيث المعنى اللغوي ، و هو بهذا المعنى ، من الناحية اللغوية ، نقيض لـ (سريع التعلم) أو بمعني أكثر دقة من الناحية العملية والعلمية نقيض لـ (العادي في التعلم ) باعتبار أن علماء التربية الخاصة يتخذون من (الطفل العادي) ، وليس (الطفل المتفوق)، معياراً ومحكاً لتحديد أو تعريف (الطفل غير العادي) ، والطفل (بطيء التعلم) بهذا المعني اللغوي العام ، وليس كمفهوم علمي ، يمكن أن يطلق على الطفل المتخلف عقلياً (Mentally retarded) والطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم (Learning disabled) ، وقد يجوز إطلاقه على بعض حالات التأخر الدراسي (Underachievers) باعتبار أن خصائص هؤلاء الأطفال في هذه الفئات هي البطء في التعلم أو الاستيعاب نتيجة تدني القدرات العقلية أو اضطراب في عمليات الإدراك ، أو أية أسباب أخرى ذاتية أو بيئية حسب طبيعة المشكلة . .ومن خلال المعنى اللغوي لهذا المفهوم فإن الكثير من الناس والعاملين في المجال التربوي يستخدمون مصطلح بطيء التعلم للإشارة إلى أي من الفئات السابقة .وهذا الاستخدام ، وإن كان صحيحاً من الناحية اللغوية ومن الناحية الواقعية ، إلا أنه غير سليم من الناحية العلمية والفنية، ويجب استخدام التعريف العلمي والمحدد للمفهوم للتمييز بين الطفل بطيء التعلم والطفل في الفئات الأخرى .

المعنى الثاني لبطء التعلم هو المعنى العلمي الدقيق والمعتمد في الغالب . وتحديداً فإن الطفل بطيء التعلم هو الطفل الذي يعاني من انخفاض في قدراته العقلية بحيث تترتب على ذلك صعوبات في التحصيل الدراسي، و تتراوح نسبة ذكائه من (٧٠ – ٨٤) على اختبار ذكاء فردي مقنن على البيئة المحلية (اختبار وكسلر مثلاً) وفي جميع الأحوال لا ينبغي الاعتماد على نسبة الذكاء كأساس وحيد للتشخيص ، ومن الضروري تدعيم التشخيص من خلال جانب التحصيل الدراسي والجوانب النفسية والاجتماعية والطبية ، وبهذا المعنى فإن الفئات الأخرى السابقة الذكر كالتخلف العقلي وصعوبات التعلم والتأخر الدراسي لا تدخل ضمن هذا التعريف العلمي الخاص بفئة بطيئي التعلم (سنعود إلى تعريف هذه الفئات لاحقاً )

## الخصائص الأساسية للأطفال بطيئي التعلم

**أولاً :الذكاء والتحصيل الدراسي :**

تتراوح نسبة ذكاء الطفل بطيء التعلم من (٧٠ – ٨٤) قد يستخدم البعض مدى من الذكاء يختلف اختلافاً بسيطاً في مداه الأعلى عن ذلك للإشارة إلى نفس المفهوم) وهو اختلاف له ما يبرره من الناحية الفنية والعملية، إلا أن المعيار الأساسي في تعريف هذه الفئة ألا تنخفض نسبة الذكاء عن المستوى العادي (٧٠) بصورة كبيرة، أي لا تصل إلى مستوى التخلف العقلي .

يبدو واضحاً من التعريف أن الطفل بطيء التعلم لا يصل إلى مستوى الطفل العادي في سرعة تعلمه أو تحصيله الدراسي، ويرجع ذلك إلى انخفاض مستوى ذكاء هذا الطفل كما أشرنا إلى ذلك، هذا الأمر يؤثر على المستوى التحصيلي للطفل فهو يجد صعوبة في اجتياز المرحلة المتوسطة ، ولا يستطيع إنهاء المرحلة الثانوية، و يتكرر رسوبه في العادة ويصبح كبير السن بالنسبة لأقرانه ، ولذلك فإنه من الضروري التخطيط لتأهيله مهنياً في مرحلة من المراحل الدراسية .

يُعد الطفل بطيء التعلم عادياً في العديد من مظاهر نموه ، وهو أقرب إلى العاديين من حيث القدرة على المواءمة ، ولذلك فإنه لا يكتشف عادة في المراحل العمرية المبكرة إلا أن مشكلاته تبدأ بالظهور في المرحلة الابتدائية وعادة ما

يرسب سنة أو سنتين في الصف الواحد وبالتالي فإنه يصل المرحلة المتوسطة كبير السن (أبوعلام وشريف ١٩٨٣) وتتضح مشكلات الطفل بطيء التعلم بصورة أكبر في المرحلة المتوسطة نظراً لازدياد المتطلبات الأكاديمية وصعوبة المناهج الدراسية بالنسبة لقدراته العقلية، وإذا لم يتم تعديل المناهج الدراسية لتتلاءم مع إمكانات الطفل العقلية فإنه سيتعثر ، ويؤدي تكرار خبرات الفشل إلى تفاقم مشكلات هذا الطفل وتعقدها لتصبح مشكلات نفسية واجتماعية بعد أن كانت دراسية في الأساس .ويؤدي هذا الأمر في غالب الأحيان إلى ترك الطفل المدرسة وبروز اتجاهات سلبية لديه نحو المدرسة والمجتمع .إن أداء الطفل بطيء التعلم وتقدمه يعتمدان بصورة مباشرة .على مدى كفاءة التدريس ومدى مناسبة المناهج المقدمة له .

عندما نشير إلى ذكاء الطفل بطيء التعلم يجب أن نؤكد على أن مستوى الذكاء هنا يعكس النشاط العقلي العام أو القدرات العقلية العامة والتي تشتمل على جوانب مختلفة كالقدرة على التذكر ، والفهم ، وإدراك العلاقات المكانية ، والقدرة على التفكير المجرد ، وغيرها من الجوانب التي تقيسها عادة مقاييس الذكاء الفردية كمقياس وكسلر مثلاً .الطفل بطيء التعلم قد يظهر تفوقاً نسبياً في بعض المجالات مقارنة بمجالات أخرى ، إلا أن هذا التفوق لا يتوقع أن يكون في جوانب تتطلب التفكير المجرد مثلاً ، ولكننا يجب ألا نستبعد وجود بعض المهارات والأداء الجيد لدى هذا الطفل في بعض المجالات

## ثانياً :الخصائص الشخصية والانفعالية

### ١ - الانتباه

يتميز الطفل بطيء التعلم بأنه يستطيع العمل لفترات قصيرة نسبياً .ويتشتت انتباهه بسهولة أثناء قيامه بالعمل ، كما أن قدرته على التركيز أضعف ، وانتباهه الانتقائي أقل و أضيق مقارنة بالطفل العادي .

### ٢ - استخدام وسائط التعلم :

يعاني الطفل بطيء التعلم من صعوبات في استخدام ما يسمى بوسائط

التعلم الاعتيادية كما هي الحال مثلا مع التدريب أو التمرين على التسميع الشفهي وتكرار المادة أو الدرس المطلوب حفظه وفهمه ، أو التصنيف ، والارتباط، والتخيل .والمعروف أن الطفل العادي يقوم عادة باستخدام مثل هذه الأساليب أثناء التعلم وهي تساعده على التعلم والتذكر .إن القصور في استخدام هذه الأساليب يؤثر على مدى سرعة وكفاءة التعلم لدى الطفل بطيء التعلم ، هذا القصور يمثل أحد مظاهر تدني القدرات العقلية لدى هذا الطفل .

٣ - الذاكرة :

يعاني الأطفال بطيئو التعلم من صعوبات في الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها عند الطلب وخاصة تلك المتعلقة بالذاكرة قصيرة المدى والتي ترتبط بالتعلم المدرسي .

٤ - التعميم :

إن عملية انتقال التعلم ضرورية للطفل ، فمن خلالها يتم نقل الخبرات والمعارف من موقف إلى آخر .إحدى مشكلات الطفل بطيء التعلم أنه يعاني من صعوبة في عملية نقل الخبرة أو نقل آثار التعلم من موقف إلى آخر .إنّ ذلك يعني أنّ كل موقف لهذا الطفل يجب تعلمه كأنه موقف جديد وهذه عملية تجهد الطفل وتستنزف طاقته .

٥ - الدافعية :

بالنظر إلى تعثر الطفل بطيء التعلم في المدرسة بصورة متكررة فإنه يعاني من انخفاض في الدافعية .إن تراكم خبرات الفشل يخلق لديه الشعور باليأس والإحساس بعدم جدوى السعي والاجتهاد .إن الكثير من هؤلاء الأطفال يبذلون جهداً كبيراً إلا أنهم لا يستطيعون الوصول إلى المستوى المطلوب .

٦ - القدرة على تحمل الإحباط :

الطفل بطيء التعلم لديه مدى تحمل للإحباط أقل من أقرانه العاديين .ولا شك أن تراكم خبرات الفشل يعمل على تدعيم هذا الأمر .وطبيعي أن ذلك يؤثر بصورة سلبية على تحصيله الدراسي .

٧ - **الخصائص النفسية /الاجتماعية :**

أ - يعاني من مفهوم ذات سالب .

ب- يميل إلى الاعتماد على الآخرين .يفتقر إلى الاستقلالية .

ج - متقلب المزاج (مقارنة بالعاديين .)

د - قد يرسم لنفسه أهدافاً غير واقعية .

هـ - سهل الانقياد للسلوك الجانح .

و - متعلم غير فعال .يفتقر إلى المبادأة .

ز - يفتقر إلى القدرة على التنبؤ بعواقب سلوكه .

٨ - **مفهوم الذات ووجهة التحكم (مركز التحكم )**

يواجه الأطفال بطيئو التعلم صعوبات أكبر في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو أنفسهم والمحافظة على ذلك ,وكذلك تجاه بيئة المدرسة والمدرسين ، إنهم أكثر اعتماداً على المدرسين ، ويفتقرون إلى السيطرة على مجريات الأمور في حياتهم .كما يفتقرون إلى الإحساس بالمسئولية .الأطفال بطيئو التعلم يتسمون بمركز تحكم خارجي أكثر من أقرانهم العاديين ، ذلك يعني أن هؤلاء يشعرون أن مجريات الأمور وكذلك النجاح والفشل خارج عن إرادتهم وسيطرتهم .

**العوامل التي قد تؤدي لبطء التعلم :**

إذا سلمنا بأن الفروق في الذكاء إنما هي فروق في الدرجة أو الكم فإن الطفل بطيء التعلم إنما هو امتداد للطفل المتخلف عقلياً في المستويات العليا لبطء التعلم .بمعنى آخر هناك تداخل بين الفئتين ضمن مدى معين من درجات الذكاء ، بصورة أكثر تحديداً فإن الطفل الذي تبلغ نسبة الذكاء لديه (٧٠) فإنه ينبغي النظر إلى هذه الدرجة بصورة تقديرية وليس بصورة مطلقة .أي ان الدرجة تحتمل الزيادة أوالنقصان ضمن حدود معينة. (على سبيل المثال التعريف الجديد للتخلف العقلي يفترض مرونة في الحدود العليا لغاية ٧٥، علماً بأنه يمكن اعتبار هذا المدى ضمن حدود بطء التعلم) من الضروري أن تؤخذ بالاعتبار محكات

أخرى للحكم عما إذا كان بالإمكان اعتبار الطفل متخلفا عقلياً أم أنه يعاني من بطء في التعلم .إن هذه الحقيقة تبرر لنا إمكانية افتراض أن بعض العوامل أو الأسباب المؤدية إلى التخلف العقلي هي نفسها التي قد تؤدي إلى بطء التعلم. إذ لا يمكن تصور أن تكون هناك عوامل معينة مسئولة عن تدني القدرات العقلية بدرجة محددة وعوامل أخرى تكون مسئولة عن تدني القدرات العقلية بدرجات أخرى خاصة عندما تكون هذه الدرجات متقاربة .بطبيعة الحال، نحن نتحدث عن إمكانية تشابه عوامل بطء التعلم مع عوامل أو أسباب حالات التخلف العقلي الخفيف .طبيعي أن هناك حالات من التخلف العقلي ذات الأسباب المعروفة كما هي الحال مع (متلازمة داون) مثلاً، ففي مثل هذه الحالات نحن لا نعقد مقارنة بين العوامل أو الأسباب المؤدية لضعف القدرات العقلية، بين هذه الحالات وحالات بطء التعلم .القضية الأساسية هنا هي وجود العامل المشترك بين الفئتين وهو التدني في الذكاء .والاختلاف يكمن في درجات الذكاء دون إغفال للمعايير الأخرى كالسلوك التكيفي .

الحقيقة الأخرى تتمثل في أن معظم حالات التخلف العقلي غير معروفة السبب انظر (هيوارد وأورلانسكي Herward & Orlanskey، ١٩٩٢) وإذا كانت غالبية هذه الحالات هي حالات التخلف العقلي الخفيف فإن بالإمكان استنتاج أن غالبية حالات بطء التعلم غير معروفة الأسباب باعتبار أنها الأقرب لحالات التخلف العقلي الخفيف .

وفي جميع الأحوال فإن الباحثين يفترضون أن العوامل المحتملة لبطء التعلم يمكن أن تتضمن ما يلي :

**أولاً :عوامل ما قبل الولادة :**

١ - سوء تغذية الأم الحامل .

٢ - الإدمان على الكحول والمخدرات .

٣ - عسر الولادة .

٤ - انقطاع الأوكسجين عن الطفل.

٥ -إصابة الأم الحامل ببعض الأمراض المعدية كما هي الحال مع الحصبة الألمانية

٦- الاضطرابات النفسية الحادة للأم .

**ثانياً :عوامل أثناء الولادة :**

١ - عسر الولادة .

٢ - الولادة الجافة .

٣ - انقطاع الأوكسجين عن الطفل .

**ثالثاً :عوامل ما بعد الولادة :**

١ - الأمراض التي يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى كالحمى الشديدة .

٢ - التسمم الرصاصي .

٣ - سوء التغذية الحاد .

**بعض الفئات الخاصة :**

**أولاً - صعوبات التعلم Learning Disabilities :**

يتضح من تعريف صعوبات التعلم الوارد في صفحة ١٦ أن الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم (العجز عن التعلم) يتمتع بذكاء متوسط أو ما فوق المتوسط ، وهذا يعني أن مشكلاته الدراسية لا ترجع إلى تدني القدرات العقلية كما هى الحال مع الطفل بطيء التعلم أو المتخلف عقلياً ، ولا ترجع إلى المشكلات النفسية أو الاجتماعية كما هى الحال مع المتأخرين دراسياً ، ولا ترجع إلى الإعاقات الحسية كما هى الحال مع الأطفال ضعاف السمع أو ضعاف البصر .إن الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم قد يتمتع بقدرات عالية في بعض المجالات ، ومع ذلك فإنه يواجه صعوبة أو عجزاً في اكتساب مهارات القراءة أو الكتابة مثلاً .

الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم قد لا تكون معروفة بصورة قاطعة ، على

الأقل ليس دائماً .هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تكون مؤثرة في هذه المشكلة ، من هذه العوامل :

١- النزيف أثناء الحمل .

٢ - اتصال المشيمة الضعيف بالرحم .

٣ - التسمم الدموي أثناء الحمل .

٤ - تناول عقاقير معينة أثناء الحمل .

٥ - الولادة المعكوسة .

٦ - الضغط داخل الجمجمة أثناء الولادة نتيجة استخدام (الكلاب) أثناء الولادة.

٧ - حالات الولادة المبكرة .

٨ - التهاب السحايا .

٩ - التسمم الرصاصي .

١٠ - سوء التغذية الحاد .

ويمكن اعتبار الوراثة عاملاً من عوامل صعوبات التعلم ، إذ يمكن تتبع صعوبات التعلم في بعض الأسر خلال أجيال عديدة (سميث ١٩٩٣)

وقد وجد العلماء دليلاً على وجود إصابات مخية فعلاً في حالات قليلة من حالات صعوبات التعلم .إلا أن هناك الكثير من الأطفال من ذوي الإصابات الدماغية لا يعانون من صعوبات في التعلم .إن المعلومات المتوافرة لدينا حتى الآن هي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من تأخر في نضج الجهاز العصبي المركزي .وغالباً ما تفشل الاختبارات النيورولوجية في الكشف عن أية أدلة طبية تؤيد تشخيص الإصابة المخية .لقد دفع غياب العلامات الواضحة للإصابة المخية بالمحافل العلمية إلى الاعتقاد بأنه ينبغي رصد مجموعة العلامات النيرولوجية الخفيفة وهذه قد تتضمن ما يأتي :

❖القابلية للتشتت الذهني .

- فرط النشاط .
- الاندفاعية .
- عدم الاتساق في القدرات والسلوك .
- اضطراب في تمييز اليسار من اليمين .
- (الخرق ) الافتقار إلى الرشاقة أو التآزر الحركي .
- اضطراب الكلام .
- عدم النضج الاجتماعي .

وفي جميع الأحوال وبغض النظر عن سبب هذه الصعوبات فإن القضية الأساسية تتمثل في كيفية تعليم هؤلاء الأطفال ، أما معرفة الأسباب أو العوامل المؤدية لهذه الصعوبات فإنها لن تؤثركثيراً في علاج المشكلة. (سميث ١٩٨٠،ص ٤٦-٤٨) إن بالإمكان مساعدة هؤلاء الأطفال عن طريق توفير البرامج التعليمية المناسبة ومن خلال التعليم الفردي الذي يأخذ بالاعتبار الحاجات التعليمية الفردية الخاصة للطفل .

### ثانياً :التخلف العقلي Mental Retardation

"التخلف العقلي هو انخفاض المستوى الوظيفي العقلي الذي تنعكس آثاره أثناء نمو الفرد ويتمثل في عجزه أو قصوره عن النضج أو التعلم أو التكيف الاجتماعي أو في جميع هذه النواحي ويشمل جميع الأفراد الذين تنخفض نسبة ذكائهم عن المستوى العادي بمقدار انحرافين معياريين ، وهؤلاء لا تزيد نسبتهم عن ٣ %من مجموع أفراد المجتمع ". (أبو علام وشريف ، ١٩٩٣)

**وينقسم التخلف العقلي إلى أربعة مستويات هي :**

١ - المستوى المعتدل من التخلف العقلي (الخفيف) مستوى الذكاء ٥٥-٦٩

٢- المستوى المتوسط من التخلف العقلي مستوى الذكاء ٤٠-٥٤

٣- المستوى الشديد من التخلف العقلي مستوى الذكاء ٢٥-٣٩

٤- المستوى الحاد من التخلف العقلي مستوى الذكاء أقل من٢٥

وقد قدمت الرابطة الأمريكية للتخلف العقلي(AAMR)

American Association on Mental Retardation

تعريفاً جديداً للتخلف العقلي تضمن معيار مهارات التكيف في مجالات مختلفة ومستوى الذكاء ٧٥ أو ٧٠ أو أقل من ذلك .والتعريف المذكور هو الذي اعتمدناه في صفحة.(١٧)

وقد حدد التعريف المشار إليه سقف نسبة الذكاء ب ٧٠ - ٧٥ أو أقل .أما أكثر الاختبارات استخداماً لقياس نسبة الذكاء فهو اختبار وكسلر لذكاء الأطفال ( WISC- 111) (وكسلر ، Wechsler، ١٩٩٢)، واختبار ستانفورد- بينيه ) (Stanford -Binet Intelligence Scale)، (ثورندايك ، هيجن وساتلر ( Thorndike, Hagen Sattler ، ١٩٨٥) للمزيد من التفصيلات الخاصة بعناصر التعريف يمكن مراجعة المرجع الآتي . (Luckasson et al , 1992) :

**ثالثاً :التأخر الدراسي Underachievement**

التأخر الدراسي هو التحصيل الدراسي الذي يقل عن ذلك الذي تسمح به قدرات واستعدادات التلميذ التحصيلية، فإذا كانت استعدادات التلميذ عالية بناء على نتائج الاختبارات النفسية ، وكان تحصيله الدراسي متوسطاً مثلاً ، اعتبر متأخراً دراسياً .وإذا كانت قدراته العقلية تقع ضمن الحدود المتوسطة وكان تحصيله دون ذلك ، فإنه يُعد متأخراً دراسياً أيضاً، إلا أنه إذا تدنى ذكاء أو قدرات هذا التلميذ إلى ما دون المتوسط (وليس دون ال ٧٠ ) فإنه يُعد بطيء التعلم.إن سبب التأخر في التحصيل الدراسي قد يرجع إلى عوامل كثيرة يمكن إيجازها فيما يأتي :

أ - عوامل ترتبط بالطالب كما هي الحال مع المشكلات النفسية والانفعالية كضعف الثقة بالنفس ، والخوف ، والانطواء ، والخجل ، والتمرد ، أو كراهية الطالب لمادة معينة لسبب أو لآخر وغيرها من العوامل .

ب- العوامل الجسمية كما هي الحال مع الأمراض التي قد تؤثر على فاعلية

الطالب في التحصيل وكذلك مشكلات الحواس كضعف السمع والبصر والتي تعوق الطالب عن مسايرة أقرانه في التعلم .

ج- عوامل ترتبط بالمدرسة كضعف إعداد الطالب ، والغياب المستمر أو المتكرر.

د- العوامل المرتبطة بالأسرة والظروف الاجتماعية كما هي الحال مع الخلافات الأسرية واضطراب العلاقات داخل الأسرة وما ينتج عن ذلك من قلق وتوتر بين أفراد الأسرة وتأثير ذلك على التحصيل الدراسي للأبناء .

هـ- من العوامل الأخرى المؤثرة على التحصيل الدراسي للطالب الحرمان من الحاجات النفسية والاجتماعية للطالب ، ومستوى طموح الوالدين ، إذ قد تكون طموحات الوالدين غير واقعية مقارنة بقدرات الطالب ، فإذا فشل في تحقيق آمال والديه فإن ذلك قد يخلق لديه إحساسا بعدم الكفاية والشعور بالنقص، وقد يؤدي إلى شعور الوالدين بخيبة الأمل فيه مما ينعكس على عمل الطالب في المدرسة (أبوعلام وشريف، ١٩٨٣ ).

**من خلال التعريفات السابقة يمكن استنتاج ما يأتي :**

١ - إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم وكذلك المتأخرين دراسياً يتمتعون بذكاء عادي (متوسط) وقد يكون ذكاؤهم أعلى من المتوسط، وهذا يعني أن مشكلات التعلم لدي أفراد هاتين الفئتين لا ترجع إلى تدني في الذكاء كما تنص التعريفات، فهي ترتبط بعوامل أخرى كما جاء في تعريف الفئتين .

٢ - ترجع مشكلات الطفل بطيء التعلم والمتخلف عقلياً إلى تدني في القدرات العقلية العامة ، فذكاء الطفل بطيء التعلم يكون دون المتوسط إلا أنه لا ينخفض إلى مستوى ذكاء الطفل المتخلف عقلياً ، أي لا ينخفض عن ٧٠ .كما أنه لا يرقى إلى مستوى ذكاء الفرد العادي .أما ذكاء الطفل المتخلف عقلياً فهو دون الـ ٧٠ .مع الأخذ بالاعتبار المعايير الواردة في التعريف .

٣- حيث تتراوح نسبة ذكاء الطفل بطيء التعلم من ٧٠ -٨٤ (تقريباً) ، أي

بمقدار انحراف معياري واحد ، فإننا لا نقوم بتصنيف أو تقسيم هذه الشريحة، وبالتالي ليس من المناسب التحدث عن مستويات بطء التعلم . وإن كان من المهم أخذ هذا الأمر بالاعتبار عند تدريس الطفل بطيء التعلم إذ إن البعض قد يكون أقرب للطفل العادي في حين ينحرف البعض الآخر ليكون أقرب للطفل المتخلف عقلياً ، أما التخلف العقلي فإنه يصنف إلى أربعة مستويات كما سبقت الإشارة إلى ذلك قبل قليل.

## تعليم الأطفال ذوي الصعوبات الدراسية في بعض الدول المتقدمة :

لقد كان من المفترض أن يشير هذا العنوان إلى تربية الأطفال بطيئي التعلم في بعض الدول المتقدمة باعتبار أنه يمثل الموضوع الرئيس لهذه الدراسة ،لكن العنوان يشير إلى الأطفال الذين يعانون من صعوبات دراسية بصورة عامة وليس إلى الأطفال بطيئي التعلم بصورة خاصة .اختيار هذا المصطلح (الأطفال ذوي الصعوبات الدراسية) إنما جاء لأنه الأقرب إلى مضمون هذا الجزء باعتبار أننا سنواجه مشكلة في الحصول على معلومات حول تعليم الأطفال بطيئي التعلم في الدول المتقدمة حيث لا يشكل هؤلاء الأطفال فئة من الفئات الخاصة التي تتطلب برامج خاصة كما سيتم توضيح ذلك لاحقاً .أي أننا لن نتحدث عن فئة بطيئي التعلم بالقدر الذي سنشير فيه إلى فئة الأطفال ذوي الصعوبات الدراسية في بعض الدول .مفهوم الأطفال ذوي الصعوبات الدراسية يشكل مظلة واسعة تندرج تحتها فئة الأطفال بطيئي التعلم من الناحية العملية ، ولكن ليس من الناحية الرسمية أو القانونية في بعض الحالات .

في ضوء مراجعة العديد من الكتب ، والمراجع ، والأبحاث ، وكذلك بعض القوانين الخاصة بتربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض الدول المتقدمة تبين أن من نطلق عليهم الأطفال بطيئي التعلم لا يشكلون فئة خاصة في هذه الدول بحيث يتطلب وضع برامج تربوية خاصة لها ، أو فصول أو مدارس خاصة بها .والواقع أن المناهج والبرامج التربوية في معظم الدول المتقدمة تتسم بالمرونة بحيث يمكن احتواء العديد من حالات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن هذه البرامج ، وبالتالي فإننا لا نجد ما يشير إلى هذه الفئة في قوانين هذه الدول .

**أي يمكن القول :إن الأطفال بطيئي التعلم قد (خلقتهم) مناهجنا الدراسية بصورة جزئية ، فعندما تكون المناهج موحدة ومقننة ولا تتسم بالمرونة فإن بعض الأطفال سيجدون صعوبة في التكيف معها لا محالة ، وسنضطر إلى إطلاق مسميات معينة على مثل هؤلاء الأطفال حتي يمكن تبرير اختلافهم عن البقية وحتي يمكن تبرير أن نظامنا التربوي سليم وأن القصور إنما يكمن في الطالب فقط .**

لو رجعنا إلى قانون التربية الخاصة (Public Law 94-142) في الولايات المتحدة على سبيل المثال سنجد أنه لا يتضمن أية إشارة للأطفال بطيئي التعلم، وقد يبدو هذا الأمر مستغرباً خاصة وأن القانون المذكور اشتمل على جميع الفئات الخاصة كما سبقت الإشارة إلى ذلك في موضع آخر من هذا الفصل . هذا القانون يعرف الآن بـ - (Individuals with Disabilities Education Act) (IDEA) (قانون التربية للأفراد ذوي الإعاقات أو الصعوبات) الذي تم إقراره عام ١٩٩٢ . وقد تم إدراج الأطفال التوحديين (Autistic Children) وكذلك الأطفال الذين يعانون من إصابات دماغية (Brain Injured Children) مع بقية الفئات كأطفال غير عاديين في التعديل الأخير لهذا القانون .

إذا حاولنا البحث عن أسباب عدم إدراج الأطفال بطيئي التعلم في القانون العام الأمريكي والخاص بالمعاقين (Public Law 94-142 ) فسنجد أن العوامل التي سنذكرها تلعب دوراً أساسياً في هذا الأمر ، وهي تشكل تفسيرات تبدو لنا منطقية ومتسقة مع فلسفة التربية الخاصة في الولايات المتحدة وكذلك مع طبيعة هذه الفئة .من هذه العوامل :

أ - إن الأطفال بطيئي التعلم لا يعانون من التخلف العقلي بحيث يتطلب تعليمهم برامج وخدمات ومعينات تربوية خاصة .ولا يتطلب الأمر عزلهم في مدارس أو حتى فصول خاصة .هؤلاء الأطفال أقرب إلى العاديين في الكثير من مظاهر النمو خاصة أولئك الذين يقعون ضمن الحدود العليا من هذه الشريحة، إن المشكلة الأساسية لهؤلاء الأطفال تتحصر في ضعف التحصيل الأكاديمي خاصة عندما تزداد المتطلبات الأكاديمية والتي تتطلب قدرات عقلية أعلى .إن المناهج التربوية وكذلك النظام التربوي في دول كالولايات المتحدة تتمتع بالمرونة الكافية بحيث يمكنها استيعاب هؤلاء الأطفال دون إخلال بهذا النظام أو مناهجه .

من المهم أن نتذكر أن التعريف الجديد للتخلف العقلي والذي قدمته الرابطة الأمريكية للتخلف العقلي(AAMR) (لوكاسون وآخرون ، ١٩٩٢ Luck asson et al) قد رفع من سقف الحد الأعلى للتخلف العقلي من٧٠ إلى ٧٥ أو أقل

من ذلك (مع الأخذ بالاعتبار بمعايير السلوك التكيفي) وهذا أمر له دلالة كبيرة فيما يتعلق بالمكان الذي سيتعلم فيه الطفل .

ب - توفر المجتمعات الغربية العديد من فرص العمل للأفراد بغض النظر عن قدراتهم العقلية ، وإمكاناتهم الجسدية .هذه المجتمعات تستطيع استيعاب أفراد كالذين يقعون ضمن حدود بطيئي التعلم عن طريق المؤسسات الحكومية والخاصة طالما يستطيع هؤلاء الأفراد التكيف مع متطلبات العمل .الشهادة العلمية أو المدرسية قد لا تكون المعيار الأهم في بعض الأحيان .المعروف أن القانون له دور في هذا المجال .

ج - تؤمن المؤسسات التربوية في المجتمعات الغربية (كما ينص القانون أيضاً في الولايات المتحدة) بأن الطفل ذا الاحتياجات الخاصة يجب أن يتلقى تعليمه في أقل البيئات قيداً . ( Least restrictive environment )إن ذلك يعني ضرورة تلقى هذا الطفل تعليمه مع أقرانه العاديين كلما كان ذلك ممكناً .إن هذه الفلسفة التي تنادي بدمج الأطفال المعاقين مع أقرانهم العاديين ستؤكد بلا شك دمج الطفل بطيء التعلم وتعليمه في الفصول العادية خاصة وأن هذا الطفل يعتبر عادياً في معظم مظاهر نموه .وكما ذكرنا فإن المناهج الدراسية تتسم بالمرونة بحيث يمكن لهؤلاء الأطفال اكتساب المهارات التي تساعدهم على الحصول على بعض المهن المناسبة لقدراتهم .بل إن النظام يتيح لهم فرصة الحصول على الشهادة الثانوية بشيء من السهولة .هذه الشهادة تفتح لهم فرص عمل أو فرص التأهيل للعديد من المهن التي تناسب قدراتهم .

د- ينبغي التأكيد على أن عملية تصنيف الأطفال إلى فئات خاصة لا يعني وجود حدود فاصلة بين هذه الفئات .ولا يجوز الاستنتاج بأن الفرد المعاق يعاني دائماً من إعاقة واحدة فقط .الواقع أنه في كثير من الأحيان يعاني الفرد من أكثر من إعاقة واحدة .إلا أن قرار التصنيف يتم بناء على وجود الإعاقة الأكثر بروزاً وتأثيراً في حياة الفرد ، فعلى سبيل المثال هناك الكثير من الأطفال الذين يعانون من التخلف العقلي في الوقت الذي يعانون فيه

من الاضطراب الانفعالي أو من بعض القصور في المجال الحركي ، ويتم تصنيف هؤلاء كمتخلفين عقلياً باعتبار التخلف العقلي هو الإعاقة الأساسية دون تجاهل لجوانب القصور الأخرى .هذا الأمر ينطبق على الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم ، فقد تصل نسبة ذكاء طفل معين إلى الحدود العليا لبطء التعلم (حسب تعريفنا)، ولكنه يعاني من صعوبات في التعلم بدرجة أو بأخرى وبالتالي فإن هذا الطفل قد يدرج ضمن برنامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة إذ يكون أقرب إلى هذه الفئة ، ويتم تعليمه في الغالب في الفصول العادية مع تقديم المساعدة له من مدرس التربية الخاصة وغرف المصادر حسب شدة الحالة.

إن عدم اعتبار الأطفال بطيئي التعلم كفئة متميزة ، أو عدم معاملتها كإحدى الفئات الخاصة أو المعاقة لا يظهر فقط من خلال القوانين والتشريعات، إن هذا التوجه يبدو واضحاً حتى في المجالات الأخرى سواء في الجانب النظري أو العملي ، وللتوضيح نشير إلى الأمور الآتية :

١ - الكتب والمراجع الخاصة بتربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو تربية المعاقين (الصادرة في الولايات المتحدة وأوروبا) لا تتضمن ، في الغالب ، ما يسمى بفئة الأطفال بطيئي التعلم .هذه المصادر تحوي الفئات الخاصة والتي تمت الإشارة إليها عند تعريفنا للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .إضافة إلى تلك الفئات هناك العديد من المراجع التي تتضمن فصلاً خاصاً عن الاختلافات الثقافية وعلاقتها بالتربية الخاصة . (Cultural Diversity and Special Education) طبيعي أن هذا الاهتمام يعكس أهمية الأخذ بالاعتبار التعددية الثقافية والعرقية وإفرازاتها التي قد تكون مؤثرة في التحصيل الدراسي لبعض أطفال الأقليات بحيث يتطلب وضعهم إجراءات تعليمية خاصة، أي أنهم قد يعاملون كمعاملة الفئات الخاصة ، كما أن التركيز على متغير الاختلافات الثقافية له جذور تاريخية فيما يتعلق بتصنيف الأطفال حيث أشارت الإحصائيات في الولايات المتحدة في فترات معينة إلى وجود نسبة أعلى من السود وبعض الأقليات الأخرى في الفصول الخاصة مقارنة بالبيض ،

وقد فجر هذا الوضع جدالاً عنيفاً في الوسط التربوي حيث عَد البعض ذلك نوعا من التمييز العنصري ضد الأقليات .

٢ - على الرغم من انتشار الجمعيات والمؤسسات والمراكز الأهلية والمعنية بتقديم الرعاية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والتي يصل عددها إلى أكثر من عشرين (٢٠) معهداً أو مركزاً في الولايات المتحدة إلا أنه لا توجد أية مؤسسة أو معهد متخصص لتربية الأطفال بطيئي التعلم ، من ناحية ثانية يعد (مجلس الأطفال غير العاديين Council for Exceptional Children ) أكبر وأهم مؤسسة تعنى بشئون الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الولايات المتحدة .ويصدر المجلس دوريات وكتبا ومراجع متخصصة في مجال التربية الخاصة إضافة إلى عقد الندوات والمؤتمرات وورش العمل على مدار السنة .وعلى الرغم من أن المجلس يضم (١٧) قسماً يغطي جميع فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وجوانب أخرى إلا أنه لا يوجد قسم متخصص للأطفال بطيئي التعلم .

٣ - لا تتوافر أية دورية أو مجلة خاصة تعنى بشئون ما نطلق عليهم بطيئي التعلم .هناك دوريات متخصصة في مجالات متعددة ، من هذه الدوريات أو المجلات :

أ- (Journal of Learning Disabilities)

ب- (Journal of Childhood Communication Disorders)

ج -(Journal of Special Education Technology)

د- (Focus on Learning Problems in Mathematics)

هـ -( Gifted child Today)

و- (Topics in Language Disorders) وغيرها من المجلات والدوريات المتخصصة في ميدان التربية الخاصة .

٤ - كثيراً ما تعالج الدراسات والأبحاث موضوع بطء التعلم ضمن إطار فئات أخرى ممن يعانون من صعوبات في التعلم .

٥ – عندما يتم تحديد وتعريف فئة معينة باعتبارها فئة خاصة يتطلب تعليمها توفير المدرسين والوسائل والخدمات الخاصة فإن القانون (في الولايات المتحدة) يقضي بتخصيص ميزانية خاصة لهذه الفئة * وطالما أن بالإمكان توفير التعليم المناسب لهذه الفئة داخل الفصول العادية ومن خلال البرامج والمناهج العادية مع تقديم المساعدة اللازمة عند الحاجة فإن عدم إدراج فئة بطيئي التعلم في قانون تربية المعاقين أمر يمكن تبريره وقبوله .

في ضوء المعلومات التي استعرضناها قد يبدو منطقياً أن نستنتج أن طبيعة النظام التربوي السائد في المجتمع تحدد إلى حد كبير نظرتنا إلى مشكلة الأطفال بطيئي التعلم وبالتالي كيفية التعامل معها .طبيعي أنّ النظام التعليمي في أي بلد يعكس الفلسفة الاجتماعية والسياسية لهذا البلد وبالتالي فإن النظام التعليمي يستمد قوته من هذه الفلسفة .إذا كان النظام التربوي في بلد ما يتبنى فلسفة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين ، فإنه من الطبيعي أن يتم تعليم الأطفال بطيئي التعلم في إطار الفصول العادية ومع الأطفال العاديين .وأن تتسم المناهج بالمرونة في ظل هذه الأنظمة ويسمح بتعليم الطفل حسب قدراته وإمكاناته ، وقد تقدم للطفل بعض الخدمات التعليمية في غرفة المصادر ( Resource Room ) إذا كانت مشكلته بدرجة تستدعي تدريساً من قبل متخصصين في مجال التربية الخاصة لبعض الوقت .ويعتبر ذلك هو الوضع السائد في الولايات المتحدة والعديد من الدول الغربية .إن الفلسفة التي تتبناها هذه الدول تنبع من الإيمان بتكافؤ فرص التعلم لجميع أفراد المجتمع بغض النظر عن قدراتهم العقلية وإمكاناتهم الجسدية .

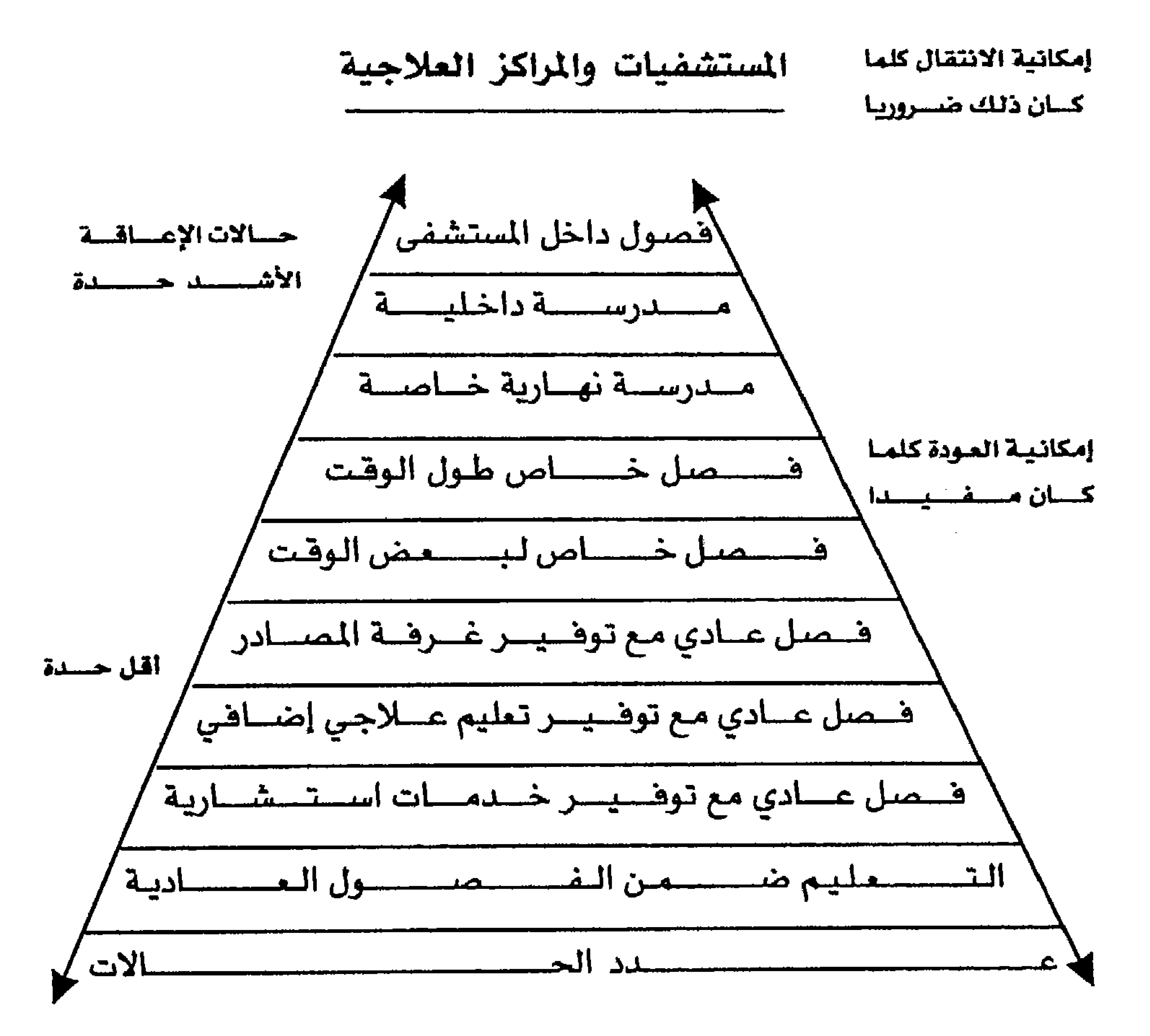
إن مبدأ تكافؤ فرص التعلم يقتضي بالضرورة توفير التربية المناسبة لجميع الأطفال بغض النظر عن طبيعة إعاقاتهم ودرجتها .إن هذه الفلسفة فرضت على الجهات المعنية في دول كالولايات المتحدة توفير البرامج التعليمية والخدمات المناسبة لجميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .هذه البرامج اتخذت أشكالا

*تقوم الحكومة الفيدرالية بدفع ١٢ %من تكاليف تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين) في حين تتكفل كل ولاية بدفع ٨٨ %من بقية التكاليف .

وأساليب متنوعة لمواجهة الاحتياجات الخاصة لهؤلاء الأطفال .إلا أن ذلك لا يجب أن يفسر بأن جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الولايات المتحدة أو غيرها من الدول الغربية قد حصلوا على التربية المناسبة في المكان المناسب ، ففي دعوته إلى إقرار القانون الخاص بتربية المعاقين اعتمد الكونغرس الأمريكي مثلاً على عدة حقائق يتمثل إحداها في حقيقة وجود أعداد كبيرة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية والذين لا يحصلون على التربية المناسبة .فقد جاء في تقرير للكونغرس الأمريكي أن أكثر من نصف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو ذوي الإعاقات ( children with disabilities ) في الولايات المتحدة لا يحصلون على الخدمات التربوية المناسبة لتمكينهم من الحصول على تكافؤ فرص تعليم كاملة . ( U.S.C - Section 1400 )

فيما يتعلق بالمكان المناسب لرعاية الطفل بطيء التعلم قد يكون من المناسب أن نستعرض الإطار الذي قدمه لنا ( Reynolds , 1962 ) والذي يلخص لنا خدمات التربية الخاصة ، و يعد هذا الإطار وثيق الصلة بالموضوع الذي نتناوله في هذا الجزء كما يُعد مدخلاً جيداً للانتقال إلى الحديث عن برامج الأطفال ذوي الصعوبات الدراسية .

# التدرج الهرمي لبرامج الأطفال ذوي
# الاحتياجات الخاصة




واضح من الشكل السابق أن الحالات الخفيفة تشكل غالبية الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة .هذه الحالات تتلقى الخدمات التعليمية ضمن إطار الفصول العادية ، أما حالات الإعاقات الحادة فهي تشكل النسبة الأقل وتتلقى الرعاية في المستشفيات أو المراكز العلاجية المتخصصة .وبين هذين الطرفين تقع بقية الحالات التي تتلقى الخدمات التعليمية في مواقع مختلفة حسب درجة

الإعاقة، فقد تكون هذه المواقع مدارس خاصة ، أو فصولا خاصة ، أو غرف المصادر، الا أن الملاحظ حتى في الفصول الخاصة ليس من الضروري أن يقضي الطالب كل وقته داخل هذه الفصول .إن ذلك يعتمد على مدى احتياجاته للبرامج والخدمات التعليمية المناسبة ، فإذا كان بالإمكان توفير مثل هذه الاحتياجات داخل الفصول العادية فإنه لا ضرورة لوضع الطفل في الفصول الخاصة.

وحيث إن الأطفال بطيئي التعلم يشكلون الحالات الخفيفة من الإعاقة فإنهم سيحتلون قاعدة النسق الهرمي المذكور والخاص بخدمات التربية الخاصة ، وهذا يعني أن الخدمات التعليمية تقدم لهم في إطار الفصول العادية (في الولايات المتحدة) وفي بعض الحالات يمكنهم الاستفادة من غرف المصادر أو الخدمات الاستشارية حسب طبيعة الحالة واحتياجاتها .

طبيعي أن هناك حالات أخرى تستفيد من خدمات التربية الخاصة داخل الفصول العادية كما هى الحال مع بعض حالات التخلف العقلي الخفيف أو بعض الاضطرابات النمائية الخفيفة مثلاً .الإحصائيات التالية قد تكون معينة لنا في توضيح ما نرمي إليه حيث توضح لنا مواقع جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين) من سن ٣- ٢١ في العام الدراسي ١٩٩٠-١٩٩١ في الولايات المتحدة:

**نسب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مواضع تعليمية مختلفة:**

نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة :

| | |
|---|---|
| ١ – الفصول العادية | ٣٣,٧ % |
| ٢ – الفصول الخاصة | ٢٥,٣ % |
| ٣ – غرف المصادر | ٣٤,٦ % |
| ٤ – المنازل /المستشفيات | ٠,٧ % |
| ٥ – مراكز داخلية | ٠,٨ % |
| ٦ – مدارس خاصة | ٤,٩ * % |

* المصدر : التقرير السنوي الخمسون المقدم للكونغرس حول تطبيق قانون الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Act / (1992) واشنطن العاصمة /مكتب مطبعة الحكومة ص ١٧ .

كما تشير الإحصائيات فإن النسبة الأكبر من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (٣٣,٧٪) يتلقون تعليمهم في الفصول العادية .ويأتي في المرتبة الثانية الأطفال الذين يترددون على غرف المصادر(٢٥,٢٪ ) أما الحالات التي يتم عزلها فلا تشكل إلا نسبة ضئيلة مقارنة بالفئات الأخرى، وهذه الإحصائيات تعكس بصورة عملية الهرم الخاص بالخدمات التعليمية الذي عرضنا له قبل قليل، والواقع أن الاتجاه العالمي الآن هو تعليم الطفل في البيئة الأقرب للبيئة العادية وهو ما يعرف في القانون الأمريكي ب (البيئة الأقل قيداً Least restrictive Environment) فالطفل يتلقى تعليمه في الفصل العادي أو ينتقل إليه كلما كان ذلك ممكناً ، وبعيداً عنه كلما كان ذلك ضرورياً .إن هذه الفلسفة الإنسانية تعتمد على مسلمة بسيطة وهي أننا إذا كنا نسعى لإعداد الطفل للحياة فإنه من الأفضل أن ندمجه في الحياة العامة منذ الصغر وكلما كان ذلك ممكناً .إن عزل الطفل في المراحل الأولى من حياته لن يساعده على الاندماج مع المجتمع الكبير في المستقبل .

نظام التعليم في إنجلترا يعبر عن نفس هذه الفلسفة في مجموعة قوانين العمل ، أو دستور العمل أو (اللائحة التنفيذية) إذا جاز لنا استخدام هذا التعبير ( Code of Practice) والذي ظهر عام ١٩٩٣ .من بين البنود الأساسية في دستور العمل المذكور أن "يتم توفير حاجات معظم الطلاب (ذوي الاحتياجات الخاصة )ضمن المسار التعليمي العادي . ...كما يؤكد الدستور على إن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلبون أعظم فرصة ممكنة للحصول على التربية الواسعة (الشاملة) والمتوازنة ، والتي تتضمن المناهج الوطنية ) " (Code of practice , DFE , UK , 1994 ) .

وفي (الدنمارك)، وهي إحدى الدول المتقدمة في ميدان رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، أقر البرلمان قانوناً حول إصلاح وتعديل نظام التعليم الأساسي عام ١٩٩٦ .وقد نص هذا القانون ، ضمن أمور أخرى ، على أن تعليم الأطفال المعاقين يجب أن يتم في بيئة المدرسة العادية .

لقد بدأت برامج دمج الأطفال المعاقين من خلال إنشاء فصول خاصة داخل المدارس العادية .وقد انضم إلى هذه الفصول أعداد كبيرة من الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة كما هى الحال مع الإعاقات البصرية ، والسمعية ، والإعاقات الحركية .

خلال فترة السبعينات بدأ عدد الأطفال المعاقين في المدارس الخاصة يتضاءل حيث أصبح هؤلاء يتلقون تعليمهم إما في فصول خاصة داخل المدارس العادية ، أو في مدارس عادية بصورة مباشرة .

إن تجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في الدنمارك تعكس وضعاً يستحق الاهتمام ؛ فمن مجموع الأطفال الذين يتم تحويلهم للتربية الخاصة سنوياً والبالغ عددهم حوالي ٨٠,٠٠٠ طالب وطالبة فإن حوالي ٧٠,٠٠٠ ، أي ٨٧,٥ %من هؤلاء يتلقون تعليمهم في الفصول العادية مع توفير الدعم الخاص لهم .من ال ١٠,٠٠٠ طالب والذين تم تحويلهم للتدريس الخاص دون انضمامهم للفصول العادية ، تم تعيين ٦,٠٠٠ من هؤلاء في فصول خاصة داخل المدارس العادية ، في حين بقي ال ٤,٠٠٠ طالب في المدارس الخاصة .**إن ذلك يعني أن حوالي (٥ %) فقط من طلبة المدارس العامة يتلقون تعليمهم خارج بيئة المدرسة العادية .**

وكأمثلة ونماذج لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدارس العادية قد يكون من المناسب أن نستعرض جانباً من فلسفة تعليم هؤلاء الأطفال في بعض المدارس في مدينة بوسطن ، ولاية ماساتشوستس في الولايات المتحدة.*

**١ - مدارس لنكولن الحكومية (العامة)** (The Lincoln Public Schools)

توفر هذه المدارس البرامج التربوية العادية والخاصة للمراحل من الرياض إلى الصف الثاني عشر، كما تقوم المدرسة بالإشراف على مركز خاص للتربية النهارية ( Private day-care center) لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة وكذلك

* المعلومات الواردة هي خلاصة تقرير عن زيارات للمدارس المذكورة قام بها الباحث في مايو ١٩٩٢.

برنـامج خـاص لفـترة ما بعد المـدرسة . (Private after school program)

تتبنى هذه المدارس أسلوب التعليم من خلال فرق العمل المكونة من مدرسي ومدرسات التربية الخاصة والتربية العادية .لا توجد في هذه المدارس فصول خاصة بالمعاقين ؛ فهؤلاء يتلقون تعليمهم ضمن الفصول العادية مع أقرانهم العاديين ، وتقوم بتوفير الخدمات التربوية مدرسة أو أكثر في مجال التربية الخاصة مع مدرسة التربية العادية ، ويتلقى الطفل ذو الاحتياجات الخاصة تعليماً فردياً حسب حاجته وطبيعة إعاقته وشدتها .وتتبنى هذه المدارس فلسفة الدمج المتكامل أو الشامل أو (التضمين Inclusion) لجميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

لقد قام قسم الخدمات الطلابية في مدارس لنكولن بتنظيم وتدعيم وتوثيق العلاقات الأكاديمية مع كلية سيمونز ( Simmons College) وجامعة بوسطن ( Boston University) وذلك للاستفادة من نتائج الأبحاث والدراسات والتجارب الحديثة في مجال تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

قد يكون الأمر الملفت للنظر في هذه المدارس هو صعوبة تعرف الإنسان العادي على الطفل المعاق في العديد من الحالات وهو يتلقى تعليمه مع أقرانه العاديين ، وهو أمر يعكس بدرجة أو بأخرى الاتجاهات الإيجابية نحو هؤلاء المعاقين

**٢- مدارس وينثروب الحكومية ( The Winthrope Public Schools ) :**

هي إحدى مجموعات المدارس التي تتبنى نظام الدمج المتكامل أو التضمين . في عام ١٩٨٢ طورت إدارة المدارس برنامج (توحيد المسار التعليمي ذى التعليم المشارك) . ( Co-teaching - Mainstreem Program) في هذا البرنامج يقوم مدرس التربية الخاصة بمشاركة مدرس التربية العادية في تدريس جميع الأطفال الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية .وتعتقد إدارة المدرسة أن النتائج كانت مبهرة لهم .

تضم فصول البرنامج المشترك حوالي ٦٠٪ - ٧٠ ٪ من الأطفال العاديين، و٣٠٪ ٤٠٪ من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

تركز برامج هذه المدارس على تعليم الأطفال (كيف يتعلمون) أكثر من تعليمهم) (ماذا يتعلمون) وتعتقد إدارة المدرسة أن هذه الفلسفة كانت ذات نتائج إيجابية لمدرسي التربية العادية ومدرسي التربية الخاصة .

إضافة إلى ذلك فقد ساعد برنامج (التدريس المشترك) على دمج مدرسي التربية الخاصة في المسار التعليمي العادي .

يشترك مدرس التربية الخاصة مع مدرس التربية العادية في تصميم المناهج ووضع الاختبارات ، وتقويم الطلبة ، وتعديل الخطط الدراسية .تتمثل فلسفة هذه المدارس في مساعدة المدرس لاعتبار الطلاب "مسئوليتهم "وليس "مسئولية أناس آخرين . "

يضم برنامج مدارس وينثروب أكثر من (٩٠) عضواً من المهنيين في المجال التربوي و (١٢٠٠) طالب .ويعتبر هذا البرنامج نموذجاً للتدريس المشترك في ولاية ماساتشوستس .

**٣ - مدرسة برينتري الحكومية Braintree Public School:**

هناك أوجه شبه واختلاف بين نظام وبرامج هذه المدرسة ونظم وبرامج المدارس الأخرى ، فمن ناحية تشبه هذه المدرسة المدارس الأخرى من حيث فلسفة الدمج الشامل ( Inclusion ) ويتعلم الأطفال العاديين والمعاقين في نفس الفصول الدراسية مع مراعاة الفروق الفردية وطبيعة الإعاقة ، ولكنها تختلف عن المدارس الأخرى في أنها تضم مركزاً للأطفال الذين يعانون من التلف الدماغي أو الإصابة الدماغية . ( Brain Injured Children ) ويوفر هذا المركز الرعاية الكاملة للأطفال الذين يعانون من إعاقات متعددة ومن الاضطرابات النيورولوجية الحادة والذين يصعب توفير البرامج التعليمية لهم ضمن البرامج النهارية العادية، ويوفر المركز البرامج والخدمات التعليمية والتدريبية للأطفال من سن ٣ سنوات إلى ١٦ سنة .ويتم إعداد برامج خاصة لكل طفل لتتناسب مع احتياجاته

وبصورة عامة فإن أنشطة المركز تهدف إلى ما يلي :

أ- توفير برنامج متكامل في تنمية المجال البصري ، والسمعي ، والحركي ، واللمسي ، واللغوي للأطفال المتأخرين نمائياً .

ب- توفير الخدمات التربوية والخدمات المساندة الأخرى للأطفال على مدار الأسبوع ، وكذلك توفير الدعم والخدمات الإرشادية لأسرهم .

ج- تأكيد دور الأسرة لتوفير وتدعيم الجو الأسري المناسب وذلك من خلال برامج منظمة لتدريب وإرشاد أولياء الأمور وتوفير الدعم المعنوي لهم .

د- العمل على التنسيق مع الأسرة ، والمدرسة ، والمجتمع المحلي في تطبيق برامج المركز .

**نموذج آخر لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة :**

**معهد فوزية السلطان التعليمي (في الكويت )**

لقد اخترنا هذا المعهد (من الكويت) لأنه يعكس الأسلوب الحديث في تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ولأنه يضم الأطفال بطيئي التعلم أيضاً . ويسعى هذا المعهد إلى توفير الخدمات التشخيصية والعلاجية والخدمات الأخرى المساندة للأطفال ذوي صعوبات التعلم وكذلك الذين يعانون من بطء في التعلم إضافة إلى بعض حالات التأخر النمائي .إلا أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الفئة الرئيسة التي يرعاها المعهد .

يتبنى المعهد المنهج الأمريكي في تعليم الأطفال ، ويتبع أسلوب التعليم الفردي في مجالات اللغة ، والفنون ، والعلوم ، والعلوم الاجتماعية ، والموسيقى ، والتربية البدنية ، والفنون ، والكمبيوتر ، كما يقدم للأطفال خدمات في مجال علاج اضطرابات الكلام والعلاج الطبيعي ، ويسعى المعهد إلى تعليم المواد بصورة تكاملية كأن تكون دروس الكمبيوتر مثلاً معينة على اكتساب المهارات اللغوية والمعارف في مجال العلوم الاجتماعية والرياضيات وتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات ، ويتم ذلك من خلال مستويات متعددة .

ويتبنى المعهد فلسفة عودة الطفل إلى مدرسته العادية إذا ثبت أنه تجاوز صعوباته في التعلم ولم يعد بحاجة إلى خدمات المعهد .وهذا أمر طبيعي في

مجال صعوبات التعلم خاصة عندما تكون هذه الصعوبات خفيفة أو معتدلة .

يستقبل المعـــهد الأطفـــال من سن ٣ سنوات .ويتم تعليم الأطفـال من سن ٣ -٦ ســنوات فـيمـا يعـرف باسم (برنـامج مـا قـبل المرحـلـة الأكــاديميـة Preacademic program) وهو برنامج يشـمل أطفـال الحـضـانة والروضـة . وبالنظر إلى صغر سن الأطفال في هذه المرحلة وصعوبة تشخيص بعض الحالات بصورة دقيقة فإن البرنامج يشمل حالات مختلفة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصـة كمـا هى الحـال مع حـالات بطء التعلم ، وصعـوبات التـعلم ، وحـالات الإعاقة الحركية البسيطة ، وحالات التأخر النمائي .

يوفـر المعـهد برنامجاً خـاصـاً للأطفـال الذين يعـانون من صـعـوبات التـعلم ( School for Learning Disabled Children)مـن سـن ٦-١٩ .أي أن هـذا البـرنامج يتضـمن المرحلة الابتـدائيـة ، والمتوسطة ، والثـانوية (المرحلة الأخيـرة مـشروع قـيد التنفيـذ) أي أن الأطــفـال فـي البرنـامج الأول Pre-academic ) ( program يتم تحـويلهم إلى برنامج الأطفـال ذوي صـعوبات التعلم لدى بلوغهم سن السـادسـة إذا ثبت أنهم يعـانون من هذه المشكلة ، وأن الأطفـال بطيئي التعلم فإنهم يوجهـون إلى برنامج آخـر يطلق عليه (برنامج دعم التعليم أو برنامج الدعم التـعليـمي) . ( Learning Support Program ) (ويضم هذا البـرنـامج المرحلة الابتدائية والمتوسطة )المرحلة المتوسطة مشروع قيد التنفيذ .

إضـافـة إلى البـرامج سـابقـة الـذكر فـإن المعـهـد يوفـر خـدمـات في مـجـال التـشخيص ، والعـلاج الطبـيعي ، وعـلاج النطق ، والإرشـاد ، وتوعـيـة المجتـمع ، وإرشاد أولياء الأمور ، وكذلك القيام بالدراسات والأبحاث .

قد يكون الأمـر المهم فيمـا يتعلق ببـرامج المعهد هو أن المعايير المعتمدة في تعيين الأطفال في الفصول الدراسية هو العمر الزمني في المقام الأول ، ثم يأتي معيار القدرات (Abilities) ، ومن ثم النضج الاجتماعي .(Social maturity) أي أن نجاح وانتقال الطالب من مرحلة دراسية إلى أخرى لا يعتمد على تحصيله أو قدراته بالدرجة الأولى بل على عمره الزمني أساساً .إن ذلك يعني وجود تباين غير عادي بين طلاب المرحلة الدراسية الواحدة في القدرات ومستويات الأداء ،

وقد يبدو ذلك أمراً غير عادي ، لكن الواقع هو أن هذا الوضع يعكس أحد أسس تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، أي تعليم الأطفال حسب قدراتهم وإمكاناتهم في نفس المرحلة الدراسية .ويعني ذلك أن التدريس قد يتم لجميع طلاب الصف ضمن نفس المنهج عندما يكون المستوى متقارباً ، وإذا تطلب الوضع فإن التدريس يتم ضمن مجموعات صغيرة ، وقد يكون التدريس فردياً ؛ أي يتم إعداد برنامج تدريس فردي ليتناسب مع قدرات وإمكانات كل طالب على حدة ، كما أن الطالب قد ينتقل من مجموعة مادة دراسية إلى مجموعة أخرى حسب قدراته ومستواه ، وبغض النظر عن مستوى أداء الطالب في نهاية العام الدراسي فإنه ينتقل إلى المرحلة الدراسية الأعلى مع بقية أقرانه ويتعلم حسب قدراته أيضاً .

إن ما يمكن استنتاجه من النماذج السابقة (مدارس بوسطن في الولايات المتحدة) هو أن تعليم الطفل ذي الاحتياجات الخاصة لا ينبغي أن يتم ضمن فصول خاصة بالضرورة ، بل المطلوب هو السعي لدمج هذا الطفل مع أقرانه العاديين كلما كان ذلك ممكناً مع توفير الدعم التربوي المناسب .

من المبادىء الأخرى في حقل التربية الخاصة ، والتي يتم تطبيقها في المدارس المذكورة ، عدم الاعتماد على التقويم معياري المرجع ؛ أي تجنب تقويم الطفل والحكم عليه من خلال مقارنة أدائه بأداء المجموعة التي ينتمي إليها . الحكم على مستوى أداء الطفل ذي الاحتياجات الخاصة يعتمد على ما يسمى بالتقويم محكي المرجع ، في هذه الحالة يتم تقويم أداء الطفل في ضوء ما حققه من أهداف في البرنامج التدريسي الفردي الخاص به بغض النظر عن مستوى أداء بقية أقرانه سواء كانوا من العاديين أم غير العاديين .

طبيعي أن نتوقع العديد من المشكلات التي تواجه تطبيق مثل هذه الفلسفة خاصة في ظل الأنظمة التربوية في مجتمعاتنا .إلا أنه من المهم في جميع الأحوال أن ندرك أن المبادىء الأساسية في حقل تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إنما هي حصيلة معاناة طويلة في حقل تعليم هؤلاء الأطفال ، وهي ثمرة جهود مضنية في السعي نحو الوصول إلى الصيغة التربوية ، والنفسية ،

والإنسانية ، والقانونية الأفضل لتعليم الأطفال الذين لا يستطيعون مسايرة أقرانهم العاديين في التحصيل الدراسي أو في مجالات أخرى .إن بالإمكان الاستفادة من هذه المبادىء والأسس لتتناسب مع معطيات الواقع التربوي والاجتماعي لمجتمعاتنا ، والسؤال الذي ينبغي طرحه إذن يجب أن يتعلق بكيفية تطبيق الفلسفة الحديثة في حقل التربية الخاصة ، أكثر مما يتعلق بمدى صحة أو جدوى هذه الفلسفة .

# الفصل الثالث

## إجراءات الدراسة

# الفصل الثالث

## إجراءات الدراسة

أ- عينة الدراسة: عينة الدراسة هي مسؤولو التربية الخاصة والمشرفون على تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في وزارات التربية والتعليم والمعارف بدول الخليج العربية والتي بلغ عددها ست دول هي: ١ - دولة الإمارات العربية المتحدة ، ٢- دولة البحرين ، ٣- المملكة العربية السعودية، ٤- سلطنة عمان، ٥- دولة قطر ، ٦- دولة الكويت .وقد تم استيفاء المعلومات من الجهات المعنية بجميع الدول المذكورة .

ب- أداة الدراسة: تم إعداد استمارة خاصة لجمع البيانات في ضوء أهداف الدراسة وبالتنسيق مع خبراء المركز العربي للبحوث التربوية .وقد اشتملت الاستمارة المذكورة على ثلاثة أجزاء أساسية تضمنت بنوداً وأسئلة وثيقة الصلة بذلك الجزء وهي كالتالي :

**الجزء لأول: بيانات عن مقدم المعلومات .**

**الجزء الثاني: معلومات خاصة بالكشف عن الأطفال بطيئي التعلم وتتضمن ما يأتي :**

- مدى الاهتمام بالكشف عن الأطفال بطيئي التعلم والأساليب المتبعة في ذلك
- الجهات المسئولة عن الكشف عن الأطفال بطيئي التعلم .
- الأدوات المستخدمة للكشف عن الأطفال بطيئي التعلم .

**الجزء الثالث: معلومات خاصة ببرامج رعاية الأطفال بطيئي التعلم وتتضمن ما يأتي:**

- مدى توافر برامج خاصة لتعليم الأطفال بطيئي التعلم .
- الفئات العمرية للأطفال بطيئي التعلم .
- تاريخ تنفيذ البرنامج إن وجد .
- الجهات المسئولة عن تنفيذ برامج الأطفال بطيئي التعلم في حال توافر مثل هذه البرامج .

- مناهج الأطفال بطيئي التعلم .

- المكان الذي يتلقى فيه الأطفال تعليمهم .

- مدى توافر برامج التأهيل المهني للأطفال بطيئي التعلم .

- تقويم برنامج تعليم الأطفال بطيئي التعلم .

- المشكلات التي تواجه البرنامج والاقتراحات الخاصة بتطوير البرنامج .

وقد تضمنت استمارة البحث مقدمة تشرح الهدف من الدراسة إضافة إلى التعريف الذي تبناه المركز العربي للبحوث التربوية لمفهوم الطفل بطيء التعلم .

ج- **صدق الأداة:** بعد إعداد استمارة الدراسة في صورتها الأولية تم عرضها ومناقشتها مع مجموعة من الخبراء في المركز العربي للبحوث التربوية حيث أدخلت عليها بعض التعديلات .وقد قام فريق الخبراء بالمركز بمراجعة أخرى للاستمارة بعد الصياغة الثانية لها حيث تم إجراء تعديل في تنظيم وتسلسل بعض البنود وحذف لبنود أخرى تبين أنها لا تخدم أهداف الدراسة.

# الفصل الثالث

## شكل الرواية وتشكلها

# الفصل الرابع

## نتائج الدراسة وتحليلها

## وضع الأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية

فيما يلي تحليل للمعلومات التي توافرت لدي المركز حول برامج رعاية الأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية، و يعتمد هذا التحليل بصورة أساسية على المعلومات التي قدمتها الجهات المعنية في دول الخليج من خلال استمارة خاصة أعدت لهذا الغرض كما ورد في الفصل السابق .وقد جاء ترتيب تحليل المعلومات لكل دولة حسب الترتيب الأبجدي لهذه الدول .وقد ارتأى المركز العربي للبحوث التربوية أن يتم تحليل المعلومات الواردة من كل دولة على حدة واستخلاص أهم النتائج من هذا التحليل على أن يتم في النهاية استقراء واستخلاص القضايا والمشكلات الأساسية لجميع الدول مجتمعة ، تم تبني هذا الأسلوب بالنظر لصغر حجم العينة والمتمثل بالدول الخليجية الست ، من ناحية ثانية وجد المكتب أن تحليل معلومات كل دولة على حدة سيساعد على توضيح صورة الخدمات المقدمة للأطفال بطيئي التعلم وغيرهم في الدول المعنية وإمكانية مقارنة هذه الخدمات بغيرها في الدول الأخرى .

قد يكون من المهم أن نعيد ما سبق ذكره عند الحديث عن (حدود الدراسة صفحة ١٦) إلا أن بعض الدول قامت بتزويد المركز بمعلومات إضافية حول البرامج التي تقدمها للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، أو مشكلات تعليمية أخرى .

وفيما يلي عرض لأوضاع بطيئ التعلم في دول الخليج العربية كما كشفت عنه استمارة جمع المعلومات ، وما قدمته تقارير الدول الأعضاء في الندوة العلمية التي أقامها المركز حول هذا الموضوع :

### أولاً : دولة الإمارات العربية المتحدة:

تم تحليل المعلومات بناء على ثلاث استمارات وردت من جهة واحدة هي وزارة التربية والتعليم، و قد تم استيفاء البيانات من قبل ثلاثة مسئولين في نفس الوزارة ( أخصائية نفسية ، رئيسة قسم التربية الخاصة ، موجه تربية خاصة)

ويبدو أن استيفاء المعلومات في كل استمارة قد تم بصورة مستقلة عن الاستمارة الأخرى بدليل وجود بعض الاختلافات في المعلومات الواردة في هذه الاستمارات، وفيما يلي عرض للجهود المبذولة في مجال رعاية الأطفال بطيئي التعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة مع الإشارة إلى جهود الجهة المعنية في تقديم الرعاية لبعض الفئات الأخرى .

تقوم الجهات المعنية بدولة الإمارات العربية ، وتنحصر في قسم التربية الخاصة بإدارة الخدمة النفسية والاجتماعية ، بتوفير الرعاية التربوية للأطفال الذين يعانون من تأخر دراسي ، أو بطء في التعلم ، أو لديهم مشكلات سلوكية أو نفسية أو يعانون من اضطرابات في الكلام والنطق .ويتم تقديم هذه الرعاية داخل فصول التربية الخاصة وغرف المصادر، وفيما يتعلق بالأطفال بطيئي التعلم فإن البرنامج الخاص بهذه الفئة يهدف إلى ما يلي:

١ - التعرف على الأطفال الذين يعانون من بطء في التعلم وتقويم الجوانب العقلية والاجتماعية والنفسية والجسمية والانفعالية والتحصيلية لهؤلاء الأطفال

٢ - العمل على تعديل طرق التدريس والمناهج الدراسية لتتلاءم مع قدرات وإمكانات هؤلاء الأطفال، ويهتم برنامج فصول التربية الخاصة بشكل رئيسي بالتدريبات الخاصة سواء فيما يتعلق بعملية التحصيل الدراسي أم الجوانب الأخرى .

بدأ برنامج (الفصول الخاصة) في العام الدراسي ٧٩/ ٨٠ ويختص بتعليم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين السادسة والعاشرة من خلال المناهج الدراسية العادية وكذلك من خلال مناهج خاصة بهم داخل فصول خاصة في المدارس العادية .ويتم تقويم الأطفال في البرنامج عن طريق الاختبارات التحصيلية والعقلية التي يقوم بها المدرسون بالتعاون مع الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، ويتم تدعيم هذا التقويم عن طريق التقارير والزيارات الميدانية التي يقوم بها جهاز التوجيه الفني للوقوف على مدى تقدم الحالة، ويرى المسؤولون أن برنامج الفصول الخاصة "ناجح بدرجة كبيرة ."

فيما يتعلق بالكشف عن الأطفال بطيئي التعلم فإن المعلومات تفيد بأن الجهات المعنية في دولة الإمارات مهتمة بصورة "دائمة "بالكشف عن هذه الفئة ويتم تشخيصهم عندما يبدءون بالتعثر الدراسي ويظهرون ضعفاً في التحصيل وكذلك بالاعتماد على نسبة الذكاء، أما الجهات المسئولة عن التشخيص فهي قسم التربية الخاصة بإدارة الخدمة الاجتماعية والنفسية، وتشير المعلومات إلى أنه لا توجد هناك اختبارات مقننة على البيئة المحلية وبالتالي فإن التشخيص يعتمد على بعض الاختبارات غير المقننة كما هي الحال مع :

١ - اختبار رسم الرجل .

٢ - اختبار المصفوفات المتدرجة لرافن .

٣ - مقياس وكسلر لذكاء الأطفال .

٤ - متاهات بورتيوس .

٥ - اختبار الفرز العصبي السريع .

ويتضمن برنامج فصول التربية الخاصة توجيه الأطفال إلى التأهيل المهني في نهاية المطاف .

أما المشكلات التي تعترض البرنامج من وجهة نظر المسئولين فهي كالتالي :

١ - عدم وجود المقاييس والاختبارات المقننة على البيئة المحلية .

٢ - عدم تعاون بعض أولياء أمور الأطفال بطيئي التعلم والمساعدة في تعليم أبنائهم .

٣ - وجود فئة بطيئي التعلم مع فئات أخرى داخل الفصل الخاص الواحد .

**مقترحات المسؤولين لتطوير برنامج فصول التربية الخاصة :**

١ - الكشف المبكر عن الأطفال بطيئي التعلم (في مرحلة الرياض. )

٢ - زيادة عدد الأخصائيين النفسيين للعمل في مجال اكتشاف الحالات .

٣ - الدعم المالي لتطوير برامج الفصول الخاصة بصورة عامة وبرنامج رعاية الأطفال بطيئي التعلم بصورة خاصة .

٤ - الاطلاع على خبرات دول العالم المتقدمة في مجال رعاية الأطفال بطيئي التعلم عن طريق المؤتمرات والدورات .

٥ - زيادة أعداد فصول التربية الخاصة .

٦ - تحليل مهارات المادة الدراسية وبرمجتها لتيسير التعلم .

٧ - السعي إلى دمج هؤلاء الأطفال بالفصول العادية والسماح لهم بحضور مواد التربية الإسلامية والعلوم مع أقرانهم العاديين والاقتصار على اللغة العربية والرياضيات في الفصل الخاص .

٨ - تكثيف الجهود في مجال إرشاد أولياء الأمور حول قضايا بطء التعلم .

٩ - تنمية مهارات وقدرات العاملين في مجال رعاية الأطفال بطيئي التعلم .

**برنامج غرف المصادر :**

إضافة إلى برنامج رعاية الأطفال بطيئي التعلم من خلال فصول التربية الخاصة فإن وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات قد تبنت برنامج غرف المصادر اعتباراً من العام الجامعي ٨٩/٩٠ هذه الغرف ملحقة بالمدارس الابتدائية . ويهدف هذا البرنامج إلى تقديم الرعاية التربوية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبة في تعلم مادة أو مهارة أو مجموعة مهارات حيث يقضي التلميذ بعضاً من الوقت داخل هذه الفصول (غرف المصادر) للحصول على المساعدة المطلوبة .

ويتم اكتشاف هؤلاء التلاميذ من خلال ملاحظات المعلمين والسجلات المدرسية والصحية وتاريخ التلميذ الدراسي ويتم بعد ذلك التشخيص الدقيق من خلال التقويم التربوي ، والنفسي ، والطبي ، والدراسة الاجتماعية .ويتم تعليم التلاميذ في هذا البرنامج من خلال المناهج الدراسية العادية باتباع أساليب خاصة طبقاً للحاجات الفردية لكل تلميذ .وقد بلغ عدد غرف المصادر حتى نهاية العام الدراسي ٩٤/٩٥ (١٧) غرفة مصادر .ويتزايد الطلب على هذا البرنامج من قبل المدارس بصورة مستمرة .

**استخلاص:**

تشير المعلومات الواردة في استمارة البحث إلى أن وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات تقوم بتقديم الرعاية التربوية للعديد من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والذين يعانون من مشكلات دراسية كما هى الحال مع المتأخرين دراسياً، وبطيئي التعلم: وذوي صعوبات التعلم .وتقدم البرامج التربوية لهؤلاء من خلال أسلوبين:الأسلوب الأول هو فصول التربية الخاصة ، والأسلوب الثاني غرف المصادر .ويتم تعليم الأطفال بطيئي التعلم من خلال الفصول الخاصة داخل المدارس الابتدائية العادية .ويمكن اعتبار ذلك أسلوباً مقبولاً بل ومرغوباً إذ يضمن تعليم الأطفال بطيئي التعلم ضمن البيئة الطبيعية، ويضم كل فصل ٨- ١٠ طلاب يقوم بتدريسهم مدرس مؤهل .

أما غرف المصادر فيبدو أنها مخصصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم (learn-ing disabled children)إلا أنه يبدو أن هناك فئات أخرى تستفيد من هذا البرنامج كالمتأخرين دراسياً والذين لديهم مشكلات في مهارة أو أكثر من مهارات التعلم ، وإن كان هذا الأمر لا يبدو واضحاً بصورة كافية في ضوء المعلومات المتوافرة .

**ملاحظات حول تعليم الأطفال بطيئي التعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة.**

١ - لا تتوافر معلومات دقيقة حول مستقبل الأطفال بطيئي التعلم والذين يستفيدون من برامج الفصول الخاصة، ففي اثنتين من الاستمارات تشير المعلومات إلى وجود برامج التأهيل المهني في حين تفيد الاستمارة الثالثة إلى عدم وجود مثل هذه البرامج، كما تشير معلومات إحدى الاستمارات إلى أن التلميذ بطيء التعلم يقضي على الأقل عاماً دراسياً واحداً في هذا البرنامج الأمر الذي يوحي بأن البعض يتحول إلى برامج أخرى أو يترك البرنامج لسبب أو لآخر بعد فترة معينة ، على أية حال هذا الموضوع بحاجة إلى التوضيح خاصة وأن البرنامج قد بدأ منذ أكثر من خمس عشرة سنة ، وإذا كان هناك برامج للتأهيل المهني فلا بد أن تكون قيد التنفيذ الآن .

٢ -يبدو أن فصول التربية الخاصة والمعدة للأطفال بطيئي التعلم تحوي أطفالاً يعانون من مشكلات أخرى كما تشير المعلومات في إحدى الاستمارات .

٣ - يفتقر مجال التشخيص إلى المقاييس والاختبارات المقننة على البيئة الإماراتية .

٤ - هناك حاجة للمزيد من المعلومات حول برنامج غرف المصادر ، هل هي معدة للأطفال ذوي صعوبات التعلم ( Learning Disabled )فقط ؟ أم أنها تخدم فئات أخرى كالمتأخرين دراسياً مثلاً ؟ وما هو تعريف الجهات المعنية للأطفال ذوي صعوبات التعلم ؟

٥- بسبب إغفال الدراسة لموضوع إعداد معلمي الأطفال بطيئي التعلم ، فلا يتوافر لدينا معلومات حول أسلوب إعداد معلمي هؤلاء الأطفال .

٦ - هناك حاجة للمزيد من المعلومات حول البرنامج التعليمي أو التربوي للأطفال بطيئي التعلم هل هذه البرامج هي نفس برامج المدارس الاعتيادية بعد مواءمتها أم أنها برامج خاصة ، وما هي الظروف التي يتم فيها تبني أحد البرنامجين دون الآخر، المعلومات المتوافرة من خلال إحدى الاستمارات تشير إلى تبني كلا الأسلوبين في حين ترى الاستمارتان الأخريان أن المنهج المتبع هو المنهج الاعتيادي، ونرى أن الأمر بحاجة إلى تفصيلات أكثر لتقييم الوضع بصورة أفضل .

**ثانياً :دولة البحرين :**

تشير المعلومات التي تضمنتها استمارة الدراسة إلى وجود برامج خاصة لرعاية الأطفال بطيئي التعلم في دولة البحرين وأن هناك اهتمام دائم بالكشف عن هؤلاء الأطفال حيث يتم تمييزهم عن بقية الأطفال من خلال معيار ضعف مستوى التحصيل الدراسي ، أما الجهة المسؤولة عن التشخيص فهي المدرسة .

وكما هى الحال مع معظم دول المنطقة فإنه لا توجد هناك اختبارات ومقاييس مقننة على البيئة المحلية لتشخيص حالات بطء التعلم وغيرها، وقد يكون أمراً ملفتاً للنظر ألا يكون هناك استخدام حتى للاختبارات غير المقننة .

**البرامج المقدمة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة :**

يخصص في البحرين لهذه النوعية من الأطفال برنامجان هما :

**١ - برنامج الفصول العلاجية :**

بدأ تنفيذ برنامج (الفصول العلاجية) عام ١٩٨٦ بمدارس وزارة التربية والتعلم بدولة البحرين ، ويستفيد من خدمات هذا البرنامج التلاميذ ذوو الصعوبات التعلمية للفئات العمرية من ٦ - ٩ سنوات (للصف الثاني والثالث الابتدائي) ويبلغ عدد التلاميذ في هذا البرنامج حوالي (٤٨٣) تلميذا وتلميذة موزعين على (١٦) صفاً دراسياً في (١٦) مدرسة ابتدائية في مختلف مناطق البحرين الجغرافية وذلك في العام الدارسى ١٩٩٥ - ١٩٩٦ .

**الخدمات التربوية المتوافرة لبرنامج الفصول العلاجية :**

١ - حصر الأطفال الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة في المواد الدراسية من خلال تطبيق اختبارات تشخيصية في مهارات القراءة والكتابة والحساب .

٢ - وضع خطة تعليمية تربوية فردية تخضع لتقويم مستمر .

٣ - توزيع الطلبة على مجموعات حسب مستوياتهم ليقوم بتدريسهم مدرسون مؤهلون .

٤ - يشارك أفراد هذه الفئة أقرانهم العاديين في بعض المواد الدراسية .

٥ - يتراوح عدد التلاميذ في المجموعة الواحدة من ٨ - ١٠ تلاميذ .

يعمل في هذا البرنامج ٢١ معلماً ومعلمة (حتى عام ٩٥ - ٩٦) وهؤلاء متخصصون في مجال التربية الخاصة من حملة دبلوم التربية الخاصة والماجستير من جامعة الخليج العربية حيث يتمتعون بخبرة في مجال التدريس لا تقل عن ٥ سنوات ، ويتم تعليم الأطفال بطيئي التعلم من خلال المناهج الدراسية المعتادة في المدارس العادية ، كما يتضمن البرنامج توجيه التلاميذ إلى التأهيل المهني في نهاية المطاف .

يتم تقويم التلاميذ قبل دخولهم البرنامج وكذلك بعد مرور سنة على

انضمامهم للبرنامج من خلال اختبارات تشخيصية ، كما يتم استطلاع آراء معلمي المواد وآراء معلمي التربية الخاصة ، ويرى المشرفون على البرنامج بأنه ناجح "بدرجة أعلى من المتوسط"

**أما الصعوبات التي واجهت مشروع الفصول الخاصة فهي كالآتي :**

١ – نقص عدد معلمي التربية الخاصة .

٢ – قلة وعي بعض معلمي المواد فيما يتعلق بفاعلية الفصول العلاجية .

٣ – عدم قناعة كثير من أولياء الأمور بحجم الصعوبات لدى الطفل وتوقعهم الكثير منه .

٤ – قلة الإمكانات المادية .

٥ – عدم متابعة التلميذ الذي اجتاز برنامج التربية الخاصة والتحق بصف أعلى .

٦ – تعرض مدرس التربية الخاصة للضغوط بسبب تزايد أعداد التلاميذ المحتاجين للتربية الخاصة .

**٢ – برنامج دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة :**

بتاريخ ٢٣ /مايو ١٩٩٢ بدأ العمل بتطبيق تجربة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية في مدرستين ابتدائيتين من المدارس الحكومية وهما: مدرسة بار بار الابتدائية للبنين ومدرسة سكينة الابتدائية للبنات .

وقد قامت لجنة التربية الخاصة باختيار ٢٧ من المعلمين والمعلمات (١٥ معلماً و ١٢ معلمة) من المدارس الحكومية للبدء بتنفيذ البرنامج في سبعة وعشرين فصلاً دراسياً ، وتم تدريب المعلمين من خلال دورة تدريبية وورشة عمل من خلال الرزم التعليمية الخاصة بتدريب المعلمين والتي أعدتها اليونسكو بمساعدة فريق دولي .

بدأ تنفيذ البرنامج باستقطاب الطلبة الذين يحتاجون لرعاية خاصة من جميع النواحي ، وتقوم وحدة التربية الخاصة بالوزارة بمهمة حصر هؤلاء

التلاميذ وتصنيفهم لتوزيعهم على الجهات المختصة برعايتهم ، بالإضافة إلى العمل على حل المشكلات التي تنجم عن وجودهم في المدارس ، ومتابعة معلمي التربية الخاصة وتوجيههم والإشراف على الاختبارات التشخيصية .

يتم حصر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة عن طريق مدير المدرسة ، ومعلم الصف ، والمشرف الاجتماعي ، بالإضافة إلى معلم التربية الخاصة ، فتطبق عليهم اختبارات تشخيصية في مهارات القراءة ، والكتابة ، والحساب لتحديد الاحتياجات التربوية وإعداد الخطة التعليمية الفردية والتي تخضع لتقويم مستمر .

تم التوسع في برنامج الدمج في السنوات الأخيرة في مجموعة من المدارس الابتدائية الأخرى ، وقد وصل عدد المدارس التي تحتضن البرنامج ٢١ مدرسة ابتدائية في العام الدراسي ٩٦ - ٩٧ ، وقد تجاوز عدد الفصول ٣٥٠ فصلاً . ومن المتوقع أن يزداد عدد المدارس التي تطبق البرنامج لتصل نسبتها إلى ٢٥% من إجمالي عدد المدارس الابتدائية للعام الدراسي ٩٧- ٩٨ .

**أهداف برنامج الدمج :**

١ - تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من الطلاب في جو طبيعي مع زملائهم في الجو العادي للمدرسة .

٢ - علاج مشكلات الطلاب النفسية والسلوكية والاجتماعية والدراسية التي تحول دون مواكبة المستوى الدراسي للطلبة العاديين .

٣ - تحليل المناهج الدراسية لهذه الفئة من الطلبة وتسهيلها لتناسب قدراتهم.

٤ - العمل على اكتشاف القدرات والاستعدادات الكامنة لدى الطلاب وتنميتها.

أشار التقرير المقدم من دولة البحرين إلى أن البرنامج المذكور قد أسهم في بروز جو من التعاون والتنسيق بين المعلمين أنفسهم وبينهم وبين الإدارة وأولياء الأمور ، وبين الإدارة المدرسية ولجنة التربية الخاصة ، كما أظهر بعض المعلمين مظاهر الإبداع وطرح الأفكار الجديدة ، وقد ساعد البرنامج بعض المعلمين

التقليديين على تجاوز حالة الجمود السابقة والبدء بتطوير أساليب جديدة في التعامل مع الطلبة .

أما الصعوبات التي واجهت برنامج الدمج فقد تمثلت في عدم القدرة على إدارة الفصول بأفضل طريقة ممكنة في ضوء الوضع الجديد ، ومن الصعوبات الأخرى عدم اقتناع أولياء الأمور بحجم المشكلة التي يعاني منها الأبناء وتوقعهم الكثير منهم ، وكذلك ازدحام الصفوف وعدم توافر الخدمات المساندة .

**استخلاص :**

تشير المعلومات الواردة في استمارة البحث والتقرير الخاص بالتربية الخاصة في دولة البحرين إلى وجود برامج للأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم ، وتقدم خدمات التربية الخاصة من خلال برنامجين ؛ أولهما :برنامج الفصول العلاجية والذي بدأ عام ١٩٨٦ ، وبرنامج الدمج الذي بدأ عام ١٩٩٢ ، وكما يشير التقرير فإن المجموعة المستهدفة من هذا المشروع هي أطفال المرحلة الابتدائية الذين يعانون من مشكلات في التعلم ، وذوو الإعاقات الجسدية ، وضعاف السمع ، وضعاف البصر ، و الذين يعانون من عيوب النطق .التقرير لا يشير إلى ما إذا كانت حاجة ذوي الإعاقات الجسدية للبرامج العلاجية هي نتيجة لإعاقاتهم الجسدية أم نتيجة إعاقات عقلية مصاحبة للإعاقة الجسدية ، وكيف يتم توظيف البرامج العلاجية للإعاقات الجسدية .المعلومات الواردة في التقرير تشير إلى "يستفيد من خدمات هذا البرنامج التلاميذ ذوو الصعوبات التعليمية . " ...إلا أن التقرير يبين في موضع آخر ، كما أشرنا قبل قليل ، أن الفئة المستهدفة تتضمن أطفالا يعانون من إعاقات أخرى كالإعاقة الجسدية والإعاقة البصرية .والواقع أن هؤلاء لا يعانون بالضرورة من صعوبات تعلمية .

البرنامج الثاني الذي تقدمه دولة البحرين في مجال رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هو البرنامج الخاص بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذي تمت الإشارة إليه ، ويبدو هذا البرنامج متسقاً مع التوجهات التربوية الحديثة ومع الفلسفة التي تنادي بعدم عزل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن أقرانهم العاديين ، ويشكل هذا البرنامج مع البرنامج العلاجي أسساً

سليمة للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم في البيئة الطبيعية، ويمكن التوسع في هذه البرامج وتدعيمها من خلال توفير جهاز فني أكثر تكاملاً .

من ناحية ثانية يشير التقرير إلى بعض الفئات التي تقدم لها الخدمات من خلال برنامج التعليم العلاجي وبرنامج الدمج ، إلا أن الملاحظ أن الجهات المعنية بالتشخيص والعلاج لا تستعين باختبارات الذكاء سواء المقننة منها أم غير المقننة، وعلى الرغم من التسليم بأن اختبارات الذكاء وغيرها ما هي إلا أدوات معينة في رسم الصورة التشخيصية للحالة ، وأنه لا يجب المبالغة في قيمتها ، إلا أنه يجب الإقرار أيضاً أنه من الخطورة بمكان أن نقوم بتصنيف الحالات وتشخيصها دون وجود اختبارات تشير إلى مستوى ذكاء الأفراد .إن هذه حالة تناقض معايير التعريفات العلمية لبعض الحالات التي تعاني من مشكلات في التعلم ، فكيف يمكن مثلاً التأكد من أن الطفل يعاني أو لا يعاني من تخلف عقلي إذا لم تتوافر الأدوات المناسبة للحكم على ذكائه .إن مجرد قياس المهارات الأكاديمية لا يمكن اعتباره كافياً للوصول إلى التقويم الكامل .قد يكون إصدار حكم على الطفل بأنه متخلف عقلياً أمراً غير مقبول وذا تأثير سلبي بدرجة أو بأخرى .إلا أن الوضع الآخر وهو عدم اكتشاف حالة الطفل سيكون له آثار مدمرة .صحيح أن نسبة الذكاء هي معيار واحد إلا أنه معيار أساسي ، وهذا ما أقرته المؤسسات العلمية المعنية، فالتشخيص العلمي يوفر لنا فرصة أفضل لتقديم المساعدة المناسبة للطفل وهذا ما يفتقر إليه البرنامج العلاجي وبرنامج الدمج من وجهة نظرنا ، من هذا المنظور ، وفي ظل غياب اختبارات الذكاء ، من الصعب الحكم على أي طفل بأنه يعاني من بطء في التعلم أو أنه يعاني من صعوبات في التعلم أو من تخلف عقلي .

**ثالثا :المملكة العربية السعودية :**

بينت المعلومات الواردة من الجهات المعنية بالمملكة العربية السعودية عدم توافر أية برامج خاصة للأطفال بطيئي التعلم كما تم تعريفهم من قبل المركز العربي للبحوث التربوية ، كما بينت عدم توافر الاختبارات والمقاييس المقننة

على البيئة السعودية لغرض التشخيص في هذا المجال ، إلا أن هناك اهتماما برعاية الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم كما تم تعريفهم في هذه الدراسة ، ونرى أنه من الأهمية بمكان استعراض جهود العاملين في هذا المجال باعتباره وثيق الصلة بالموضوع بصرف النظر عما إذا كانت البرامج موجهة لفئة الأطفال بطيئي التعلم :

**أولاً :التقرير الأول :**

١ – برنامج التربية الخاصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم :

**الهدف من برنامج التربية الخاصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم :**

يهدف البرنامج إلى توفير الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية من خلال :

١ – اكتشاف وتشخيص الحالات .

٢ – رسم الخطة التربوية الفردية المناسبة لكل طالب .

٣ – تنفيذ الخطة التربوية عن طريق معلم التربية الخاصة ومن خلال تطبيق أسلوب "غرفة المصادر ."

**٢ – غرف المصادر :**

غرفة المصادر هي غرفة مجهزة بالأدوات والوسائل داخل المدرسة العادية يرتادها الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة لجزء من الوقت للحصول على الخدمات التربوية الخاصة التي يحتاجونها من قبل المعلم المختص .

يقوم معلم صعوبات التعلم بعملية المسح الأولى للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، ومن ثم القيام بعملية التشخيص لتحديد صعوبة التعلم، يتم بعد ذلك إعداد التقرير الشخصي للحالة ومناقشة التقرير مع اللجنة الخاصة بصعوبات التعلم ، بعد هذه العملية يتم إعداد وتصميم البرامج التربوية الفردية المناسبة لخصائص واحتياجات كل طالب ، ويتم تدريس كل حالة من خلال استراتيجيات وطرق تدريس ووسائل تعليمية خاصة بذوي صعوبات التعلم .

بالإضافة للإجراءات السابقة هناك العديد من الأمور الأخرى المصاحبة لعملية تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعضها يتعلق بتوعية الأسر حول مشكلات صعوبات التعلم والبعض الآخر يتعلق بالجوانب التنظيمية والفنية والتربوية الأخرى .

**تطبيق البرنامج :**

بدأ تطبيق البرنامج في المدارس الابتدائية في ١٤١٦/٤ هجرية حيث تم تعيين (١٣) مدرساً من خريجي التربية الخاصة (مسار صعوبات التعلم) في ثلاث مناطق ، وكان عدد المدارس التي احتضنت البرنامج (١٢) مدرسة .

وبدأ العمل مع بداية العام الدراسي ١٤١٧/١٤١٦هجرية حيث تولى كل معلم عملية مسح في المدرسة لحصر الحالات وتشخيصها ومن ثم تحويلها لغرفة المصادر لإعداد البرنامج العلاجي حسب احتياجات الحالة .

ويرتاد الطلاب غرفة المصادر بشكل دوري حسب الحاجة ، وقد يتم العمل في غرفة المصادر مع أكثر من حالة في الجلسة الواحدة بحيث لا تتعدى ثلاث حالات في الجلسة الواحدة ، ويتم وضع الخطة التدريسية بناء على نقاط الضعف والقوة لدى التلميذ .

لقد تم تشخيص حوالي ٦٠٠ حالة في المدارس التي احتضنت البرنامج في العام الأول ، أي حوالي (٧٪) من مجموع طلاب المدارس البالغ عددها(١٢) مدرسة .

تم التوسع في البرنامج في العام الثاني بحيث وصل عدد مدرسي صعوبات التعلم إلى (٢٦) مدرساً وازداد عدد المدارس تبعاً لذلك، وقد بدأت وزارة المعارف في تكوين نواة لإدارة برنامج صعوبات التعلم من خلال اختيار مدرسين متخصصين في مجال صعوبات التعلم لتولي عملية الإشراف الفني على البرنامج .

**ثانياً :التقرير الثاني :**

**١ - (مجاميع التقوية ) (التدريس الإضافي) :**

توجد مجموعة من البرامج التي استهدفت مساعدة الأطفال بطيئي التعلم . وسنحاول أن نشير إلى أهم المعلومات ذات العلاقة بالموضوع :

الجهود المبذولة في مجال مساعدة الطلبة ذوي المشكلات الدراسية هى ما يسمى بـ (مجاميع التقوية) أو (التدريس الإضافي) ويهدف البرنامج إلى تدريس الطلبة ذوي المشكلات الدراسية أو المعرضين للرسوب في وقت إضافي ، ويتم التدريس بعد صلاة العصر حتى المغرب (مع تحديد المواد الدراسية) والطلاب المستفيدون من البرنامج هم من ذوي صعوبات التعلم ، وبطيئي التعلم ، والمتأخرين دراسياً .

لقد تم وضع لائحة لهذا البرنامج تحدد أعداد الطلبة بـ (١٢) طالباً في الفصل ، ويطبق البرنامج ثلاث مرات في العام ، ومن مميزات البرنامج :

١ – توفير برنامج تربوي منظم يطبق في وقت إضافي بعد اليوم الدراسي .

٢ – عدم عزل الطلاب عن أقرانهم .

٣ – توفير مدرسين متميزين في كل مادة دراسية .

وقد قامت وزارة المعارف بتطوير برنامج مجاميع التقوية ، فأصدرت عام ١٤١٦هـ ١٩٩٦م موافقتها على افتتاح مراكز خدمات تربوية وتعليمية لمساعدة فئات مختلفة من الطلاب كنوع من مساعدة المدرسة في تحقيق أهدافها التربوية، مع إشراف وزارة المعارف على تلك المراكز، ويستفيد من هذه المراكز الطلاب المتأخرون دراسياً وبطيؤو التعلم .

وقد أقرت اللائحة نظام المجموعات بحيث لا تقل المجموعة عن خمسة ولا تزيد عن عشرة، وتتم الدراسة على ثلاث فترات في العام ، مدة كل فترة ستة أسابيع .

٢ - التجربة التربوية بمحافظة جدة :

قامت الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة بتنفيذ تجربة لتحسين المستوى الدراسي لعدد من الطلاب الذين يعانون مشاكل دراسية، وكانت الفئات المستفيدة من التجربة فئة بطيئي التعلم ومتكرري الرسوب، وقد روعي في هذا البرنامج ما يلي :

١ - الكثافة الطلابية لا تزيد عن ٢٠ طالباً .

٢ - اختيار المدرسين المتميزين للعمل في البرنامج .

٣ - استخدام أكثر للوسائل التعليمية .

٤ - اختيار مدارس ذات إدارة تربوية متميزة .

٥ - متابعة الفصول من قبل الموجهين التربويين وموجه الإرشاد النفسي .

٦ - مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب .

٧ - عدم تسمية هذه الفصول بصورة تميزها عن الفصول العادية .

وقد تحسن المستوى التعليمي للكثير من الطلاب في هذا البرنامج .

٣ - نظام مدرسة الملك فهد :

يركز نظام هذه المدرسة على تقسيم المناهج إلى وحدات دراسية لكل مادة ، وعندما يكمل الطالب وحدة دراسية معينة يتم اختباره فيها لقياس مدى ما فهمه، ومن ثم ينتقل إلى وحدة أعلى دون ارتباط بامتحان آخر العام ، وهذا النظام كما يذكر التقرير مستمد من التعليم الإسلامي في الكتاتيب الذي يسمح للطالب الذكي والمتفوق بمواصلة التعليم حسب قدراته .

استخلاص :

كما أشرنا في بداية هذا الجزء ، لا توجد برامج خاصة للأطفال بطيئي التعلم في المملكة العربية السعودية كما تم تعريفهم في هذه الدراسة ، إلا أنه يبدو أن هناك اهتماماً كبيراً بتوفير التعليم المناسب للطلاب الذين يعانون من

مشكلات تعلم مختلفة وكذلك للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم . وطبيعي أن صعوبات التعلم تختلف عن بطء التعلم ، صحيح أن العامل المشترك بين الفئتين هو المشكلة الدراسية إلا أن الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم تختلف عن تلك التي تؤدي إلى بطء التعلم وذلك بناء على تعريف الفئتين ، فصعوبات التعلم لا ترجع أساساً إلى تدني في الذكاء كما يشير التعريف ، في حين يشير تعريف بطء التعلم إلى أن هذه الفئة تعاني من انخفاض في القدرات العقلية ، وهذه تشكل العامل الأساسي لبطء التعلم أو مشكلات التعلم لديها .

في جميع الأحوال يمكن اعتبار برنامج صعوبات التعلم عملاً يستحق التطوير والتوسع فيه لتقديم التعليم المناسب لأكبر شريحة ممكنة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، ويلاحظ أن المعلومات الواردة في تقرير المملكة العربية السعودية لم توضح بعض القضايا المهمة كما هى الحال مثلاً مع المواد الدراسية التي يتم مساعدة الطلاب فيها، كما أن التقرير لا يشير إلى الاختبارات المستخدمة في تشخيص الأطفال وما إذا كانت هذه الاختبارات مقننة أم لا، والمعروف أن تشخيص الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم يستدعي تحديد نسبة الذكاء لديه للتأكد من أن مشكلاته الدراسية لا ترجع إلى التخلف العقلي مثلاً ، كما أن التقرير لا يشير إلى المعايير الأخرى التي يتم في ضوئها تحديد أو تشخيص الطفل ذي صعوبات التعلم ، في غياب اختبارات الذكاء من الصعب التحدث عن صعوبات التعلم بناء على التعريف ، إذ إن الذكاء المتوسط أو ما فوق المتوسط يُعد أحد المعايير الأساسية لتشخيص صعوبات التعلم ، والتقرير الخاص بتعليم هذه الفئة لا يشير إلى مثل هذه الاختبارات أو أية اختبارات أخرى .وفي مثل هذه الأحوال ، أي في ظل غياب المعايير الأساسية لصعوبات التعلم ، يمكن الافتراض أن هؤلاء الطلاب قد يكونون من المتأخرين دراسياً ، أو بطيئي التعلم ، أو ذوي صعوبات التعلم

الملاحظات التي أوردناها حول التقرير الأول تنطبق بدرجة أو بأخرى على ما تضمنه التقرير الثاني حول رعاية الأطفال الذين يعانون من مشكلات دراسية فيما يتعلق بالتشخيص الدقيق للحالات. إن القضية الأساسية هي أنه من

الصعب تحديد فئات الطلاب الذين يعانون من مشكلات في التعلم بصورة دقيقة في ظل غياب الاختبارات والمقاييس .إن نسبة الذكاء معيار أساسي لتشخيص بطء التعلم ، وصعوبات التعلم ، وكذلك التخلف العقلي ، ومن المسلم به أن تحديد عوامل أو أسباب الرسوب أو مشكلات التعلم وتشخيص الحالة أمر بالغ الحيوية ، فالتشخيص الدقيق يوفر الكثير من الجهد والوقت ويوجه العلاج ضمن المسار الصحيح .

رابعاً :سلطنة عمان

لم يتم تحديد فئة الأطفال بطيئي التعلم في سلطنة عمان ، ولذا فإن وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان لم تضع برامج خاصة لرعاية مثل هؤلاء الأطفال ولكنها توفر الخدمات التربوية لبعض الفئات الخاصة الأخرى وهي كما يأتى :

١ - الطلاب المتعثرون دراسياً :

يتم الكشف عن هؤلاء الأطفال من خلال ملاحظات المعلمين أثناء التدريس ومن خلال نتائج اختبارات الفترة حيث يقومون بتصنيف الأطفال حسب مستوياتهم التحصيلية .يتم بعد ذلك وضع الخطط العلاجية للطلاب الذين يعانون من الضعف التحصيلي .وتتميز هذه الخطط بأنها فردية أي مصممة حسب مجال الضعف لدي الطالب وتتم المتابعة من قبل المعلم .ويقوم مديرو المدارس بالإشراف على خطط التقوية التي يضعها المعلمون عن طريق الاحتفاظ بسجل خاص يحتوي على ملخص لجميع الخطط التي تم وضعها .

هناك بعض الحالات التي تتأكد المدرسة أنها مستعصية على العلاج ولا تستفيد من البرامج المقدمة لها على الرغم من الجهود المبذولة معها من قبل المدرسة والمنزل ، في مثل هذه الحالات يتم توصية ولي الأمر بتحويلها إلى قسم التربية الخاصة بوزارة التربية .

٢ - الطلاب ذوو الإعاقات :

نظام تشخيص وتصنيف المعوقين :

- يتقدم ولي أمر الطفل المعاق إلى قسم التربية الخاصة التابع لدائرة التعليم العام بديوان عام الوزارة .
- يقوم المختصون في قسم التربية الخاصة بدراسة حالة الطفل حول مدى إمكانية قبوله بمدارس التربية الخاصة .
- تحول الحالات إلى الجهات المختصة بوزارة الصحة لعمل الكشف الطبي والنفسي وتحديد درجة الذكاء .
- بعد دراسة التقارير من قبل القسم يتم تصنيف الأطفال المعوقين وتحويلهم إلى المدرسة المناسبة لإعاقتهم .

و يعنى قسم التربية الخاصة بالأطفال المتخلفين عقلياً والذين تتراوح درجة ذكائهم بين (٥٠ – ٧٠) وكذلك بالأطفال المعاقين سمعياً ، وحيث إن هذا الجزء من الموضوع لا يدخل ضمن أهداف الدراسة فإننا لا نرى أهمية لاستعراضه.

**استخلاص :**

كما هى الحال مع العديد من دول الخليج لا توجد في سلطنة عمان برامج خاصة للأطفال بطيئي التعلم .إلا أنه من المهم الإشارة إلى أنه عندما يتم تقديم الخدمات للطلاب المتعثرين دراسياً (كما هي الحال في السلطنة) فإنه لا بد وأن تتضمن هذه الشريحة نسبة من الأطفال بطيئي التعلم وغيرهم من الذين يعانون من صعوبات في التعلم باعتبار أن هؤلاء جميعاً متعثرون دراسياً من الناحية الواقعية، إلا أنه يبدو أن المشكلة تكمن في عدم وجود نظام لتصنيف وتشخيص وتقييم الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم ، وبالتالي فإن الخدمات المقدمة ستشمل العديد من الفئات دون تحديد أو تسمية معينة لهذه الفئات .إلا أن الافتقار إلى التقييم الدقيق سيؤثر دون شك على نسبة الذين يحصلون على الخدمات التعليمية كما سيخلق تداخلاً بين الفئات وهو أمر قد يؤثر على جودة التربية المقدمة لهذه الفئات .

وبصورة عامة فإن المعلومات الواردة في التقرير المرافق لا تسمح برسم صورة واضحة عن الفئة التي تسمى بالمتعثرين دراسياً من حيث التصنيف وكذلك

البرامج التربوية ومستقبلهم المهني ويتطلب الأمر معلومات أكثر دقة وتفصيلاً

خامساً :دولة قطر :

قامت وزارة التربية بدولة قطر بإنشاء وحدتي التخاطب والإرشاد النفسي للبنين والبنات مع بداية العام الدراسي٩١/٩٢ لتقديم خدمات التوجيه والإرشاد النفسي ، وكذلك علاج اضطرابات وعيوب النطق والكلام لطلاب وطالبات التعليم العام بجميع المراحل الدراسية .

أما الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة فيمكن تلخيصها فيما يأتى :

١ - إجراء دراسة الحالة .

٢ - قياس القدرات العقلية العامة للحالة لتحديد نسبة الذكاء .

٣ - تطبيق اختبارات الصوت والحديث واللغة على الحالات التي تعاني من مشكلات في اللغة والكلام .

٤ - إرشاد الوالدين وتوجيههم فيما يتعلق برعاية أطفالهم .

٥ - تحديد جلسات لمساعدة الطالب في تطبيق بعض البرامج والفنيات واستخدام الوسائل والمعينات التعليمية للعمل على تقدمه الدراسي .

٦ - متابعة الحالة عن طريق الاتصال بالأسرة والأخصائي الاجتماعي بالمدرسة للوقوف على مدى تقدم الطالب ومستواه الدراسي .

٧ - يتم تحويل بعض الحالات للكشف الطبي الشامل بقسم الصحة المدرسية خاصة تلك التي تعاني من بعض الأمراض الجسمية أو الحسية .

إضافة إلى ما تقدم فإن وزارة التربية والتعليم بدولة قطر تقوم بتقديم الرعاية التعليمية والتأهيلية والمهنية والنفسية والصحية والاجتماعية والرياضية والترفيهية للطلاب والطالبات المعاقين عقلياً وسمعياً، هذا الموضوع لا يدخل ضمن حدود دراستنا وبالتالي لا نرى حاجة لاستعراض تفاصيله .

استخلاص :

المعلومات التي تم استعراضها مستقاة من تقرير من وزارة التربية في دولة قطر، لم يتم استيفاء الاستمارة التي أرسلت ويبدو أن التقرير هو البديل لتلك الاستمارة، وعلى الرغم من أن عنوان التقرير هو "بعض الخدمات التي تقدمها وحدة التخاطب والإرشاد النفسي للحالات بطيئة التعلم بمدارس التعليم العام " إلا أن التقرير لا يقدم لنا معلومات كافية عن كيفية تعريف بطيء التعلم وما إذا كان التعريف المتعارف عليه متسق مع تعريف المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، وهل الحالات المذكورة والتي تقدم لها الخدمات هي حالات بطء التعلم فقط أم أنها تحوي حالات أخرى، الواقع أن هناك الكثير من المعلومات الضرورية والمطلوبة لاستكمال التقرير .

سادساً : دولة الكويت :

بدأت وزارة التربية بدولة الكويت ممثلة بالأمانة العامة للتربية الخاصة بتنفيذ برنامج لتعليم الأطفال بطيئي التعلم في العام الدراسي ٩٥ - ٩٦ .ويعتبر المشروع حديث العهد وبدأ تنفيذه في ثلاثة فصول دراسية في المستوى الثالث الابتدائي فقط ، وقد سبق تنفيذ المشروع إجراء دراسة أولية استهدفت التعرف على أفضل الطرق التي يمكن من خلالها تقديم الرعاية التربوية للأطفال الذين يعانون من بطء في التعلم .

يتم تشخيص الطفل بطيء التعلم من خلال اختبارات الذكاء المقننة على البيئة الكويتية بعد ظهور مؤشرات التعثر الدراسي ، كما يتم إجراء تقييم شامل بعد ذلك للتعرف على جميع الجوانب المرتبطة بالمشكلة وتحديد جوانب القوة والضعف لدي الطالب ، وتتولى هذه العملية إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية بالتعاون مع الأمانة العامة للتربية الخاصة، كما أن هناك مؤسسات أخرى أهلية توفر الخدمات التشخيصية لمثل هذه الحالات .

وحول إعداد معلمي الأطفال بطيئي التعلم فقد تم إعداد هؤلاء (وهم مدرسون في المدارس العادية) من خلال دورة تدريبية مكثفة استمرت قرابة الأربعة أشهر

حيث قام بالتدريب والتدريس فيها فريق أمريكي متخصص تم استقدامه لهذا الغرض ، وفيما يتعلق بمناهج هؤلاء الأطفال فقد تم اعتماد نفس المناهج الاعتيادية إلا أنه تمت مواءمتها لتكون مناسبة لقدرات الأطفال بطيئي التعلم ، والتعديل الجديد لا زال قيد الدراسة والتقويم ، ولا تتوقع الأمانة العامة للتربية الخاصة أن يتم وضع مناهج محددة ومقننة للأطفال بطيئي التعلم كما هي الحال مع المدارس العادية .إن الهدف هو وضع إطار عام لمناهج هؤلاء الأطفال بحيث يتسم بالمرونة في التدريس واستخدام ما يناسبها من الوسائل والمعينات التربوية .

يتم تعليم الأطفال بطيئي التعلم داخل فصول خاصة في المدارس العادية، وتتبنى وزارة التربية فلسفة الدمج كلما كان ذلك ممكناً، ووجود هؤلاء الأطفال داخل المدارس العادية يساعدهم على التكيف مع البيئة المدرسية العادية والاختلاط بأقرانهم العاديين خاصة وأنهم يشاركون هؤلاء الأقران في بعض الأنشطة والدروس .ويعد هذا البرنامج مستمراً حيث يهدف المشروع إلى توجيه هؤلاء الأطفال مهنياً في مرحلة معينة من مراحل التعليم المتوسط .

يقوم في الوقت الحاضر فريق من موجهي التخصصات المختلفة (وهو جزء من الفريق الذي قام بعملية مواءمة المناهج ) بمتابعةوتقويم المناهج التي تمت مواءمتها والتي تدرس حالياً في فصول الأطفال بطيئي التعلم ، وفي نفس الوقت سيقوم هذا الفريق بتقويم أداء المدرسين في المواد المختلفة بالتعاون مع الأمانة العامة للتربية الخاصة .

**الصعوبات التي تواجه البرنامج :**

١ - قلة المتخصصين في مجال مشكلات التعلم وخاصة فيما يتعلق بالجوانب العلاجية.

٢ - قلة إقبال ذوي الكفاءة من المدرسين على الانخراط في هذا المجال في الوقت الذي تُعد جودة المدرس على درجة عالية من الأهمية .

٣ - عدم وجود ميزانية مستقلة وثابتة للاستمرار في برنامج رعاية الأطفال بطيئي التعلم .

٤ - بيروقراطية الجهاز الحكومي تعيق تنفيذ البرنامج بالصورة المطلوبة .

٥ – افتقار أولياء الأمور إلى الوعي الكافي بطبيعة وخصائص الأطفال بطيئي التعلم ، وعدم تعاونهم بالصورة المطلوبة وتوقع أن تقوم الوزارة بتحمل المسئولية كاملة بنفسها .

**تضمن تقرير دولة الكويت الاقتراحات الآتية :**

١ – زيادة الدعم المادي الثابت والمستمر لضمان الاستمرار في برنامج رعاية الأطفال بطيئي التعلم .

٢ – ضع نظام للحوافز للعاملين في مجال رعاية الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم .

٣ – تنمية الوعي في المجتمع حول مشكلات الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم وحث الأسر على الاضطلاع بمسئولياتها تجاه هذه المشكلة .

٤ – سن تشريع خاص لرعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير التربية المناسبة لهم ضمن هذا التشريع.

**استخلاص عام حول وضع بطيئ التعلم في دول الخليج العربية :**

إن استقراء المعلومات الواردة في الاستمارات والتقارير المتعلقة برعاية الأطفال بطيئي التعلم وغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة يوضح جملة حقائق مشبعة بدلالات على درجة من الأهمية باعتبارها انعكاسا للوضع التربوي الراهن لشرائح من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك انعكاسا للفكر التربوي الأكاديمي حول تعليم هؤلاء الأطفال، سنحاول استعراض أهم القضايا والاعتبارات ذات الصلة بموضوع الدراسة والمستخلصة من قراءة التقارير والاستمارات ، وكذلك تقارير الخبراء التي قُدمت أثناء الندوة العلمية ، وعلى الرغم من أنه ليس كل ما ورد في تقارير الخبراء يتعلق بصورة مباشرة بالجزء الميداني من هذه الدراسة إلا أننا وجدنا أن استعراض بعض وجهات النظر والتعقيب عليها أمر له ما يبرره من الناحية النظرية والمنطقية ، وفيما يلي نعرض لهذه الاستخلاصات العامة :

أولاً :على الرغم من أن المعلومات التي وردت في استمارات الدراسة والتقارير

المرافقة وما قدمه ممثلو الدول الأعضاء أثناء الندوة العلمية الخاصة بموضوع الدراسة لا تشير إلى وجود برامج خاصة بالأطفال بطيئي التعلم في معظم دول الخليج العربية (باستثناء الكويت) ، إلا أن عدم وجود (برامج خاصة) لا يعني بالضرورة تجاهلاً لهذه الفئة في هذه الدول، أو معظم الدول ، كما يمكن استخلاصه من هذه التقارير ، فبعض الدول ترى أنها تقدم الخدمات التعليمية لهذه الشريحة من خلال برامج صممت للأطفال الذين يعانون من مشكلات دراسية بصورة عامة ولا بد أن يكون الأطفال بطيؤو التعلم ضمن هذه الشريحة الكبيرة ، والواقع أنه افتراض منطقي و لا يمكن استبعاده .

من ناحية ثانية من المهم الإشارة إلى أن بعض الخبراء في بعض الدول (المملكة العربية السعودية) مثلاً ترى أن فئة بطيئي التعلم لا تُعد فئة خاصة لكي يتم تعليمها ضمن فصول خاصة ومن خلال برامج خاصة .إن بالإمكان ، بحسب الرؤية المذكورة تعليم هؤلاء الأطفال ضمن الفصول العادية ومن خلال مناهجهم الاعتيادية ، تتمثل مسوغات هذه الرؤية في أن مفهوم بطيئي التعلم لا وجود له الآن في أدبيات التربية الخاصة ، وقد تم استبعاده من التصنيفات الدولية كما أن قانون التربية العام الأمريكي والخاص بالمعاقين أو بذوي الصعوبات ( IDEA)لا يشمل هذه الفئة ، ولا توجد أية دورية تحمل هذه التسمية ، وبناء على هذه الاعتبارات فإنه ليس هناك مبرر لتصنيف هذه الفئة و إلصاق الوصمة بالأطفال في الوقت الذي يمكن توفير التعليم المناسب لها ضمن الفصول العادية ومن خلال المناهج الاعتيادية .

كما أنه من الأهمية بمكان أن نذكر أن عدم وجود برامج خاصة للأطفال بطيئي التعلم في بعض دول الخليج (كالبحرين) يرجع إلى أن هذه الدول لا ترى ضرورة تصنيف الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم حتى يمكن تعليمهم ،كما هى الحال مع تصنيف بطيئي التعلم والمتأخرين دراسياً ، فعلى سبيل المثال يتم تعليم جميع الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم في البحرين من خلال برامج الفصول الخاصة وغرف المصادر والفصول العلاجية وذلك في

ضوء جوانب القصور التي يعانون منها ووضع البرنامج العلاجي المناسب دون وضع الأطفال ضمن تصنيفات معينة .إن العملية المهمة هنا هي علاج الصعوبات التي يعاني منها الطالب دون النظر إلى التسمية التي يمكن أن تطلق عليه ، هذه التسمية لن تكون ذات نفع ، الأمر الأهم إذن هو كيفية علاج المشكلة .ضمن هذا المنظور فإن البرامج العلاجية يمكن أن تكون موجهة إلى جميع الفئات التي تعاني من مشكلات في التعلم كما هى الحال مع ذوي صعوبات التعلم، والمتأخرين دراسياً ، وكذلك بطيئي التعلم، بل وقد تتضمن الأطفال المتخلفين عقلياً .

يجب التأكيد في هذه الدراسة على أن المنظور السابق الذكر والمتمثل في عدم اعتبار الطفل بطيء التعلم كفئة خاصة ، وبالتالي إمكانية تعليمه ضمن الفصول العادية ، وكذلك المنظور الآخر والذي يرى بأن تعليم الأطفال ذوي مشكلات التعلم لا يتطلب بالضرورة وضعهم ضمن تصنيف معين حتى يمكن تعليمهم ، نقول بأن هذين المنظورين يعكسان الاتجاهات العالمية الحديثة في ميدان تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .الاتجاه الحديث يميل إلى التخلص ، كلما كان ذلك ممكناً ، من التصنيفات التي يمكن أن توصم الطفل وتؤثر في نموه الاجتماعي والنفسي والتربوي بصورة أو بأخرى ، كما تدعو هذه الاتجاهات إلى تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات بصورة عامة ضمن البيئات الأقل قيداً كلما كان ذلك ممكناً .

إذن فالاتجاهات التي تتبناها بعض دول الخليج إنما هي اتجاهات متسقة مع الفلسفة الحديثة للتربية الخاصة من الناحية النظرية على الأقل ، ولا يفترض أن تكون هناك دعوة للتخلص من هذه الاتجاهات أو تغييرها ، بل ينبغي دعمها ، لكن ضمن المعطيات التربوية لكل مجتمع ، والأخذ بالاعتبار الظروف الموضوعية .

إلا أن هناك بعض الملاحظات والاعتبارات الهامة و التي يجب أن نوردها حتى لا تؤخذ الأمور بصورتها المطلقة وتبقى قضية الفلسفة الحديثة للتربية الخاصة مجرد مثاليات يشكل الواقع والاعتبارات العملية في المجتمعات الخليجية حواجز تعيق تطبيقها والاستفادة منها بالصورة المطلوبة لها وهذه الاعتبارات

والملاحظات هي :

١ - الاتجاهات الحديثة في بعض الدول يغلب عليها الجانب النظري أو الجانب الأكاديمي ، فبرامج رعاية الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم تفتقر إلى بعض العناصر ذات الأهمية البالغة والتي نعتقد أنها تؤثر على مسار تعليم هؤلاء الأطفال بغض النظر عن مسمياتهم ، من هذه العناصر مثلاً عنصر القياس (Assessment) أو التشخيص (Diagnosis) . المعروف أن التشخيص أو القياس يُعد أحد أعمدة قانون التربية الخاصة في الولايات المتحدة، إذا أخذنا هذه الدولة كمقياس .هذا القانون يعرف الآن بـــ (Individuals With Disabilities Education Act) (IDEA) وهو يشكل العنصر الثاني من برنامج التعليم الفردي أو خطة البرنامج الفردي (Individualized Progam Plan) هذا القانون يؤكد ، ضمن أمور أخرى ، على ضرورة حيادية القياس (Nondiscriminotory Assessment) أي أنه لا يجوز الاعتماد على تشخيص مبني على أدوات مقننة على معايير تختلف عن معاييرمجتمع الطفل المراد قياس قدراته وتشخيصه ، فالاختبارات بمقتضى القانون يجب أن تقدم ضمن اللغة الأصلية للطفل ، كما أنها يجب أن تكون حيادية من الناحية الثقافية ، و العرقية ، و اللغوية .فالقانون إذن حريص على أن تكون الاختبارات مقننة بأقصى درجة ممكنة بحيث تأخذ بالاعتبار ليس فقط معايير المجتمع الكبير بل معايير الثقافات أو الأقليات داخل المجتمع الكبير .هذا الحرص الكبير في مجال القياس والتشخيص في قانون التربية الخاصة في الولايات المتحدة لا نجد له صدى في مجتمعاتنا على الرغم من الاستشهادات التي بنيت عليه ، أي على القانون المذكور لتدعيم وجهة نظر معينة أو لمعارضة أخرى .يتم التشخيص في معظم الدول الخليجية من خلال اختبارات غير مقننة ، بل وفي بعض الأحيان لا يتم تطبيق أية اختبارات ذكاء .إنه لأمر مشروع وفي غاية الأهمية أن نتساءل :كيف يمكن الوصول إلى حكم صادق حول ما إذا كان بالإمكان اعتبار الطفل - ضمن الفئات الخاصة - (متخلفا عقلياً أو أية فئة أخرى) أو ما إذا كان يمثل حالة عادية من حالات التعثر الدراسي نتيجة إهمال أو ظروف أسرية أو غير ذلك عندما لا تتوافر أية اختبارات .

على الرغم من كل ما يثار حول السلبيات المحتملة لاختبارات الذكاء إلا أن

البدائل التي يمكن اللجوء إليها لقياس القدرات العقلية لا تبدو أنها متوافرة . عندما تتوافرشروط الصدق والثبات في الاختبار بدرجة عالية أو مقبولة فإنه لا يوجد مبرر لعدم الاستعانة به .لا بأس من تجنب التصنيف لغرض التصنيف ، إلا أننا بحاجة للتعرف على القدرات العقلية للطالب حتى يمكن التعامل معه بصورة أكثر واقعية ودقة .الدعوة إلى تجنب التصنيف لا يبرر بأي شكل من الأشكال تجاهل إحدى أهم أدوات التشخيص وهي اختبارات الذكاء .إذا كنا نريد الأخذ بالإتجاهات العالمية ، وإذا كنا نستشهد بالقانون الأمريكي لذوي الصعوبات فيجب الأخذ بجميع عناصره وليس التشدد في البعض وتجاهل البعض الآخر - القانون الأمريكي لذوي الصعوبات لا يدعو إلى نبذ اختبارات الذكاء ، بل إنه حريص على تطبيقها ولكن بصورة شاملة بطبيعة الحال .أن تكون لدينا اختبارات الذكاء ونتحفظ في تطبيقها أمر يختلف تماماً عن الوضع الذي لا أمتلك فيه هذه الأدوات أساساً .

١ - القضية الأخرى هي الخاصة بمدى جدوى إطلاق تسمية "بطء التعلم " على شريحة من الأطفال وإلصاق الوصمة بهم ، لقد تبنت الدراسة مفهوم بطء التعلم "للإشارة إلى فئة الأطفال الذين تتراوح نسبة الذكاء لديهم من ٧٠ - ٨٥ . وكان هذا الأمر مثار جدال ونقاش للأسباب التي سبقت الإشارة إليها (التصنيفات العالمية لا تشير إلى ذلك ، خلو القانون الأمريكي للمعاقين ، أو لذوي الصعوبات من هذه الفئة ، عدم وجود دورية تحمل مثل هذه التسمية. )

وتبقى القضية الأساسية والمتمثلة في مدى جدوى استخدام مفهوم ( بطء التعلم) قائمة .الواقع أنه قد يكون من المناسب ، بل من الضروري ، البحث عن تسمية أخرى يمكن أن تؤدي أو تشير إلى المعنى نفسه ولا تحمل أي معنى سلبي للطفل ، لقد اقترحت بعض التقارير بعض التسميات كما هى الحال مع (الفئة الخاصة) و (صعوبات التعلم) . (الواقع أن مفهوم (الفئة الخاصة) مفهوم عام إذ إن أية فئة خاصة يمكن أن تندرج تحت هذا المفهوم الأمر الذي قد يخلق تداخلاً من الناحية النظرية والتطبيقية .كما أن مفهوم (صعوبات التعلم) مفهوم يشير إلى فئة متميزة تم تعريفها في هذه الدراسة وهي تختلف عن فئة بطيئي التعلم .على أية حال يمكن بحث هذا الأمر في الندوات القادمة للوصول إلى تسمية تحظى

بالقبول لإدراج هذه الفئة ضمن فئات أخرى دون أن يؤدي إلى طمسها أو تجاهلها .

الواقع أن هناك قضية أساسية قد يغفلها البعض ، وهي أن بعض الحالات أو الفئات المدرجة ضمن التصنيفات العالمية وضمن القانون الأمريكي لتربية ذوي الصعوبات تعاني من صعوبات أو إعاقات حادة بدرجة لا يمكن التعامل معها إلا من خلال برامج ووسائل خاصة بغض النظر عن مكان تعليمها .إن عدم إدراج مثل هذه الفئات ضمن التصنيفات وضمن القانون يعني حرمانها من التربية المناسبة، لو كانت هذه الحالة مقتصرة على بعض المشكلات أو الإعاقات الخفية دائما لما تطلب الأمر إدراجهم ضمن فئات التربية الخاصة .بعض حالات صعوبات التعلم الخفية مثلاً قد لا تحتاج أكثر مما يحتاجه بعض الأطفال العاديين الذين يتطلب وضعهم بعض المساعدة وهو أمر يصدق على حالات أخرى ، إلا أن بعض الحالات قد تكون شديدة أو حادة بحيث لا يمكن تعليمها من خلال أسلوب التعليم العادي ومناهجه أو مدرسيه ، وبالتالي كان لابد من توفير تربية خاصه لهم ، وكان لابد أن يتم تصنيفهم علمياً أو تربوياً وكذلك قانونياً حتى يمكن توفير التربية المناسبة لهم .إن استبعاد مثل هذه الحالات من التربية الخاصة سيترتب عليه عدم حصول الأطفال ضمن هذه الفئات على التربية المناسبة من الناحية القانونية والتربوية أيضاً حتى وإن كانت هذه الحالات حادة أو شديدة .هذا الوضع يختلف عندما يتعلق الأمر بالأطفال بطيئي التعلم .فعندما تزداد (حدة أو شدة ) بطء التعلم ، أي عندما تنخفض نسبة الذكاء عن الحد الأدني (التقريبي) وهو (٧٠) فإن الطفل سيدخل حدود التخلف العقلي حسب التعريفات العالمية وذلك في ضوء نسبة الذكاء دون أن نغفل معايير السلوك التكيفي ، وعندما تنخفض نسبة الذكاء إلى ما دون السبعين ويتم تشخيص الطفل بأنه يعاني من تخلف عقلي فإن الطفل في هذه الحالة سيكون مصنفاً ضمن الفئات الخاصة كما سيكون ضمن فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في قانون التربية الأمريكي للمعاقين أو الصعوبات بصورة آلية، أما عندما ترتفع نسبة ذكاء الطفل بطيء التعلم فإنه سيدخل دائرة العاديين وفي هذه الحالة لا يحتاج إلى التربية الخاصة عادة .ففئة بطيئي التعلم إذن غير مدرجة لأسباب عملية فبالأمكان تعليمهم في

الفصول ضمن مناهج مرنة كمناهج الولايات المتحدة .هذا الوضع لا ينطبق على بقية الفئات كما ذكرنا ، إذا كانت الإعاقة شديدة لدى هؤلاء فإنها لا تخرجهم عن نطاق هذه الإعاقة ؛ إذا زادت إعاقة الطفل المضطرب انفعالياً مثلاً فإنه سيكون مضطرباً انفعالياً ، وإذا (زادت حدة) صعوبات التعلم فإنه لن يتحول إلى حالة أخرى بل سيظل مصنفاً بأنه يعاني من صعوبات في التعلم ، وفي حال التخلف العقلي فإن شدة التخلف لن تدخل الطفل ضمن فئة أخرى .الطفل سيظل متخلفاً لكن بدرجة أخرى وبالتالي سيكون مؤهلاً للحصول على التربية الخاصة وهكذا .هذا الوضع لا يصدق على الطفل بطيء التعلم وبالتالي فإنه لا يدرج ضمن الفئات الخاصة طالما أن النظام التربوي يمكن أن يوفر لهذا الطفل ما يحتاج إليه ضمن الفصول العادية والمناهج العادية .

من المهم التأكيد على أن التربية الخاصة لا تعني إما وجودًا أو عدم وجود الوسائل والبرامج والمعينات الخاصة .التربية الخاصة تعني مقدار وجود الوسائل والمعينات والبرامج الخاصة أكثر من كونها وجودًا أو عدم وجود هذه التربية .هذا المقدار يعتمد بطبيعة الحال على مدى انحراف الطفل عن المتوسط أو العادي في جانب أو آخر .ما ذكرناه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمقولة القائلة: إن الفروق الفردية إنما هي فروق كمية أكثر منها فروق كيفية العاملين في المجال إلا أن ما نرمي إليه هو أن معظم الفئات قد وجدت الرعاية بدرجة أو بأخرى ، بل إن رعاية بعض الفئات بدأت قبل نصف قرن من الزمان في دولة كالكويت .الفئة التي لم تحظ بالرعاية الكافية هي فئة بطيئي التعلم ، وفي جميع الأحوال يتمنى المركز العربي أن يتبنى قضايا فئات أخرى في المستقبل بإذن الله .

ثانياً :ترى الدراسة أن الأمر يستدعي الاتفاق على مفهوم أو تعريف للطفل بطيء التعلم يحظى باتفاق المؤسسات التربوية في دول الخليج ، لا يوجد لدى غالبية الدول تصنيف مبني على معايير معينة للحالات التي تعاني مشكلات في التعلم ، وبالتالي فإن وجود الخلط أو التداخل بين الفئات أمر وارد بل إن ذلك هو الحادث في واقع الحال

ثالثاً: لا يوجد لدى غالبية الدول تصنيف مبني على معايير معينة للحالات التي

تعاني مشكلات في التعلم ، وبالتالي فإن وجود الخلط أو التداخل بين الفئات أمر وارد بل إن ذلك هو الحادث في واقع الحال .

رابعاً :المعلومات الخاصة ببرامج التأهيل المهني للأطفال بطيئي التعلم أو غيرهم في معظم الدول الخليجية تفتقر إلى الوضوح والدقة ، والمعلومات الواردة في التقارير أو الاستمارات غير كافية فيما يتعلق بمستقبل هؤلاء الأطفال .على أية حال يبدو أن المعلومات الخاصة بهذا المجال ينبغي الحصول عليها من مصادر أخرى غير التي تم توجيه استمارات البحث إليها.

خامساً: العامل المشترك في برامج جميع الدول ، وهو عامل يمثل مشكلة كبيرة ، هو الافتقار أو النقص في الكوادر الفنية المؤهلة للعمل في مجال تعليم الأطفال ذوي مشكلات التعلم ، هذه المشكلة لا شك تتضمن عناصر أخرى غير المدرس كما هى الحال مع التقنيات والمعينات التربوية ، وأساليب وسائل القياس و التقويم .

سادساً: عندما تتوافر برامج معينة فإنه يبدو أن هذه البرامج تفتقر إلى عمليات التقويم والمتابعة في الكثير من الأحيان .

سابعاً: يبدو أن البرامج المتوافرة تفتقر إلى التخطيط بعيد المدى .المعلومات المتوافرة لا تشير إلى مستقبل الأطفال الذين ينخرطون في هذه البرامج أو أين ينتهي بهم المطاف ، هل يستكملون مسيرتهم الدراسية ضمن المسار التعليمي العادي أم يتم توجيههم نحو التأهيل المهني .قد تكون حداثة البرامج في هذه الدول هي السبب في ذلك .

ثامناً: هناك تفاوت في أسلوب إعداد مدرسي الأطفال ذوي مشكلات التعلم أو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة عامة في دول الخليج بعض الدول ، كالمملكة العربية السعودية ، والبحرين والإمارات توفر برامج جامعية لإعداد معلمي التربية الخاصة وبالتالي تستطيع أن تسد بعض النقص في هذا المجال بصورة جيدة .هناك دول ، كالكويت ، لا زالت تعتمد

على الدورات التدريبية في إعداد الكادر الخاص بالتربية الخاصة . والأخير أسلوب قد لا يفي بالغرض المطلوب بصورة جيدة.

**جدول يوضح بعض العناصر الأساسية لبرامج تعليم الأطفال بطيئي التعلم وغيرهم من ذوي الصعوبات الدراسية في دول الخليج العربية**

| | الدولة | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العنصر | الإمارات | البحرين | السعودية | عمان | قطر | الكويت |
| تعريف بطء التعلم | متوافق مع تعريف المركز | متوافق مع تعريف المركز | غير محدد | غير محدد | غير محدد | متوافق مع تعريف المركز |
| برنامج خاص لبطيئي التعلم | لايوجد | لايوجد | لايوجد | لايوجد | لايوجد | يوجد |
| برنامج لبطيئي التعلم ضمن برامج أخرى | تأخر دراسي + صعوبات تعلم + صعوبات نطق. | صعوبات التعلم + بطء التعلم + تأخر دراسي | صعوبات التعلم + تأخر دراسي + بطء التعلم | الأطفال المتعثرون دراسيا وتشمل بطيئي التعلم وغيرهم | الأطفال الذين يعانون من مشكلات متباينة من ضمنهم بطيئو التعلم | لايوجد |
| الاختبارات المقننة | غير متوافرة | غير متوافرة | غير واضح | لاتوجد | غير واضح | متوافرة |
| الاختبارات غير المقننة | متوافرة | غير متوافرة | غير واضح | غير واضح | متوافرة | متوافرة |
| مكان تعليم الأطفال | فصول خاصة - غرف المصادر | الفصول العلاجية - الدمج في فصول عادية | غرف المصادر + مجاميع التقوية | ضمن الفصول العادية | الفصول العادية | فصول خاصة |
| المناهج | منهج التعليم العادي + منهج معدل | منهج التعليم العادي | منهج التعليم العادي | المناهج العادية | المناهج العادية | منهج التعليم العادي معدل |
| برنامج التأهيل المهني | متوافر | متوافر | غير واضح | غير واضح | غير واضح | لايوجد |

# الفصل الخامس

## تصور مقترح لأساليب تعليم الأطفال
## بطيئي التعلم
## في دول الخليج العربية

# الفصل الخامس

## تصور مقترح لأساليب تعليم الأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية

سنحاول وضع التصور المقترح لأساليب تعليم الأطفال بطيئي التعلم من خلال بعض العناصر الأساسية والتي تشكل الركائز الأساسية لأي برنامج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة عامة ، وطبيعي أن تصدق هذه على برامج الأطفال بطيئي التعلم أيضاً، من المهم الإشارة إلى أن هذه العناصر مترابطة ومتداخلة ولا يمكن اعتبارها كأجزاء معزولة عن بعضها البعض، ومحاولة تصنيف وتقسيم هذه العناصر إنما هو لأغراض التوضيح، هذه العناصر هي:

١ - القياس والتشخيص .( من الذي سنقوم بتعليمه؟)

٢ - المكان الذي سيتلقى فيه الطفل تعليمه ) .(أين سيتعلم؟)

٣ - المناهج (ماذاسيتعلم الطفل ؟)

٤ - طرق وأساليب تعليم الطفل بطيء التعلم (كيف سنعلم الطفل ؟ )

٥ - مدرس الطفل بطيء التعلم (من سيقوم بتعليم الطفل؟)

لدى رسمنا للرؤية المقترحة لرعاية الأطفال بطيئي التعلم سنحاول الاسترشاد بالعناصر السابقة الذكر، وسنسعى أن تكون تصوراتنا من وحي ما هو قائم في بعض الدول الغربية وتحديد مدى إمكانية تبنيها في مجتمعاتنا مع الأخذ بالاعتبار الظروف الاجتماعية والتربوية لدول الخليج العربية. إن ذلك يعني بلا شك أننا في بعض الأحيان سندخل دائرة الاجتهاد بصورة أو بأخرى وبدرجة أو بأخري. إن ذلك على أية حال هوطبيعة التربية. طبيعي أننا لا نسعى إلى الدخول في تفصيلات أي من العناصر السابقة. ليس من الضروري في هذه المرحلة مثلاً أن نعرض لكيفية إعداد الفصول ، أو أن ندخل في تفصيلات أساليب إعداد الدروس وأساليب تقويمها . التفضيلات الإجرائية ستكون أكثر مناسبة في مراحل تخطيط البرنامج وتنفيذه. ما نسعى إليه في الأجزاء التالية هو استعراض للمبادىء والأسس التي يمكن الاسترشاد بها في إعداد برنامج للأطفال بطيئي التعلم

قبل استعراض عناصر برنامج رعاية الأطفال بطيئي التعلم من الضروري الإشارة إلى أننا سنكتفي بعرض تصورللجانب النظري للبرنامج التعليمي لتعليم الأطفال بطيئي التعلم فحيث إن هؤلاء الأطفال لا يتمكنون عادة من السير الدراسي في المرحلة الثانوية (ضمن النظام التعليمي السائد في مجتمعاتنا على الأقل) والجامعية بسبب تدني قدراتهم العقلية فإن إعداد أي برنامج لهؤلاء الأطفال يجب أن يأخذ في اعتباره توجيه هؤلاء إلى مهن معينة تكون ملائمة لقدراتهم في المرحلة المتوسطة أو في نهايتها. برنامج التوجيه المهني بحاجة إلى دراسة خاصة من متخصصين في هذا المجال وبالتعاون مع الأجهزة الحكومية والخاصة ذات العلاقة. إذن فالدراسة الحالية لن تتعرض لمرحلة التوجيه المهني ، ومن الضروري أن نتذكر أن رعاية الأطفال بطيئي التعلم لن تكون مكتملة بدون وجود برنامج للتوجيه المهني ، فالهدف النهائي هو استغلال قدرات هؤلاء الأطفال بأفضل صورة ممكنة بحيث يستطيعون تقديم إنجاز لأنفسهم وللمجتمع .

**أولاً: القياس والتشخيص :**

تعتمد صعوبة تشخيص حالات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على العمر الزمني للطفل وكذلك طبيعة الإعاقة ودرجتها .حالات الإعاقة الشديدة أو الحادة تكون أسهل عادة في التشخيص ويصدق ذلك على بعض الإعاقات المعروفة كالإعاقات الحسية .حالات الإعاقة الخفيفة وخاصة في الأعمار الصغيرة تستعصي على التشخيص في الكثير من المناسبات .هذا الأمر يصدق على حالة الطفل بطيء التعلم ، لأن ذكاء هذا الطفل يتراوح بين ٧٠- ٨٤ فهو يقع بين حدود الطفل العادي والطفل المتخلف عقلياً إذا أخذنا نسبة الذكاء في الاعتبار .إن ذلك يعني أن البعض سيكون أقرب إلى الطفل العادي في حين يكون البعض الآخر متاخماً أكثر لحدود الأطفال المتخلفين عقلياً مع وجود شريحة ضمن الحدود الوسطى .

نسبة الذكاء إذن تشكل أحد معايير تشخيص الطفل بطيء التعلم ، ولكن يجب التأكيد على ضرورة مراعاة المرونة في المدى الذي تم تحديده (٧٠ - ٨٤) لأن نسبة الذكاء هي أحد المعايير وليس المعيار الوحيد للتشخيص .كما يجب التأكيد

على أنه لا بديل للتقويم الشامل والذي يتضمن جانب التحصيل الدراسي، والجانب النفسي ، ، والاجتماعي ، والطبي للطفل .هذا التقويم ينبغي أن يتصف بالاستمرارية أيضاً .أي تقويم الطفل أثناء سيره الدراسي للوقوف على مستويات أداء الطفل بصورة مستمرة .

إذا رجعنا إلى الوضع القائم فيما يتعلق بموضوع تشخيص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة عامة في دول الخليج العربية لوجدنا قصوراً واضحاً فيما يتعلق بالمقاييس المقننة ، فباستثناء دولة الكويت (حسب المعلومات المتوافرة للباحث) تعتمد جميع دول الخليج العربية على بعض الاختبارات غير المقننة . (راجع الجزء الخاص بأوضاع الأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية) وهذا أمر من شأنه أن يخلق الكثير من الإشكاليات الفنية فيما يتعلق بالتشخيص. صحيح أن الاختبارات غير المقننة توفر بعض المؤشرات في العديد من الجوانب إلا أنه لا غنى عن إعداد وتقنين اختبارات تأخذ بالاعتبار معايير المجتمع المحلي . فاختبارات الذكاء تعتمد في العادة على معايير المجتمع الذي سيطبق فيه الاختبار؛ أي أن الحكم على أداء الطفل يتم من خلال مقارنة أدائه بأداء مجموعته العمرية (في مجتمعه) التي تمثل المعيار له .عندما لا يكون الاختبار مقنناً فإننا نقارن أداء الطفل بمعيار (غير صادق) من الناحية النظرية والفنية على الأقل ، وفي مثل هذه الأحوال يجب توخي الحذر عند إصدار حكم على أداء الطفل .

على الرغم من هذا الوضع فإنه من المهم الإشارة إلى أن النقص في الاختبارات المقننة لا يشكل ولا يجب أن يشكل عائقاً في سبيل تنفيذ برامج رعاية الأطفال بطيئي التعلم ، إذ ليس من الحكمة عدم الاهتمام بتعليم الأطفال بطيئي التعلم لمجرد عدم توافر الاختبارات المقننة ، والواقع أن هناك بعض البرامج الناجحة والخاصة بتعليم الأطفال بطيئي التعلم وذوي صعوبات التعلم في بعض دول الخليج العربية على الرغم من عدم توافر الاختبارات المقننة .في جميع الأحوال يجب أن نتذكر أن الاختبارات المقننة تشكل عنصراً واحداً فقط من العناصر الأساسية لبرامج تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وبالتالي لا ينبغي أن تأخذ حجماً أكبر من ذلك .

من الناحية العملية يبدأ تشخيص الطفل في مدارسنا عادة عندما يبدأ بالتعثر في دراسته وذلك للتأكد من قدراته العقلية ، أي أننا لا نقوم بقياس ذكاء الطفل الذي لا يشكل لنا مشكلة في المدرسة .محاولة تشخيص الطفل تتم عادة بعد أن تستنفذ جهود المدرسة والمنزل لمساعدته ، فإذا توافر الدليل على عدم قدرة الطفل على الاستفادة من برامج المدرسة العادية ، وتم تدعيم ذلك من خلال تقارير المدرسين والأخصائية النفسية والاجتماعية وإجراء الاختبارات المناسبة فإن بالإمكان وضع الفرضية التشخيصية المبدئية للطفل بشرط أن يدعم ذلك من خلال التقويم المستمر ، وفي هذه الحالة يمكن مساعدة الطفل عن طريق البرامج المتوافرة ، إلا أن ذلك لا ينبغي أن يفسر كتدعيم للوضع القائم ولا أن يؤخذ كمبرر للاستمرار في الاعتماد على الاختبارات غير المقننة .ما نرمي إليه هو أن النقص في الاختبارات المقننة لا ينبغي أن يقف حجر عثرة في مجال تقديم الرعاية المناسبة للأطفال بطيئي التعلم وغيرهم من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ويجب البدء بتنفيذ برنامج مدروس لتقنين بعض المقاييس و الاختبارات ، وقد يكون من المناسب البدء بالاختبارات التي تم تقنينها في دولة الكويت خاصة تلك التي ثبت جدواها وقيمتها التشخيصية في مجال التربية الخاصة .

**خطوات اكتشاف وتشخيص الطفل بطيء التعلم :**

بداية يجب التأكيد على أن اكتشاف وتشخيص الطفل بطيء التعلم لا يسير بالضرورة بالتسلسل الوارد في هذا الجزء دائماً ، فقد تتزامن بعض الخطوات مع بعضها البعض ،و قد تتدخل الاختصاصية النفسية قبل الطبيب ، وقد يتدخل الطبيب قبل الاختصاصية الاجتماعية ...وهكذا .إن ذلك يعتمد على بعض العوامل كما هي الحال مع وعي الأسرة بمشكلة الطفل ، ومدى حرصها على تقديم العناية المناسبة كما يعتمد على شدة أو درجة المشكلة ، ومدى تعاون إدارة المدرسة ، وكذلك على مدى توافر الخدمات التشخيصية فيها . .إن ما نعرضه من خطوات فيما يأتي يبدو أنه الأقرب للواقع وكذلك ما ينبغي أن يكون عليه الوضع .

١- كما أسلفنا قبل قليل فان تشخيص الطفل بطيء التعلم يتم عادة عندما يبدأ هذا الطفل بالتعثر الدراسي ، فمعيار التعثر الدراسي يكون عادة المؤشر الأكثر إثارة للاهتمام والانتباه في المرحلة الابتدائية .وبالنظر إلى تعدد أسباب أو عوامل التعثر الدراسي ، أو الصعوبات الدراسية ، وكذلك اختلافها من حيث الشدة ، فإن الخطوة الأولى تتمثل عادة في تكثيف الجهود في المدرسة (عن طريق المدرسين ) والمنزل (مساهمة الأسرة في توجيه عناية أكثر بالطفل ، تدريس خصوصي) ...لمساعدة الطفل للتغلب على مشكلاته الدراسية باعتبار أن المشكلة موقفية ويمكن للطفل تجاوزها إذا لم تفلح هذه الجهود فإن الأمر يتطلب اتخاذ الخطوة التالية .

٢ - الخطوة الثانية تتمثل في دراسة حالة الطفل من الناحية الصحية أو الطبية للتأكد من خلو الطفل من أية مشكلات حسية (ضعف في السمع أو البصر(أو مشكلات طبية أو صحية (فقر الدم ، أمراض أخرى قد تكون مؤثرة على نشاط الطفل وقدرته على التركيز خاصة داخل الفصل الدراسي) وإن دراسة الحالة الصحية للطفل في هذه المرحلة في غاية الأهمية ، إذ إن أية جهود من قبل المدرسة لمساعدة الطفل لن تكون ذات جدوى إذا كان الطفل يعاني من مشكلة في السمع مثلاً ولم يتم علاجها ، أو كان يعاني من إصابة في الدماغ مثلاً .والواقع أن أحد أسس تشخيص وعلاج حالات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتمثل في المقولة التي ترى أَنّ عمل الأخصائي النفسي يبدأ عادة بعد أن ينتهي عمل الطبيب وذلك لضمان أن الطفل لا يعاني من أية مشكلة صحية مؤثرة على تحصيله الدراسي .وقد يكون من المناسب الإشارة هنا إلى تنامي دور طبيب الأطفال في مجال التعامل مع حالات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمعات الغربية .لقد أصبح طبيب الأطفال واحداً من أعضاء الفريق متعدد التخصصات الذي يقدم الخدمات التشخيصية والعلاجية للطفل المعاق .وتقترح الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال (The American Academy of Pediatrics) أن يحصل أطباء الأطفال على تدريب متقدم يجمع بين الخبرة في مجال نمو الطفل والمعرفة

الطبية خاصة في ميدان الوراثة ، وطب الأعصاب ، والطب النفسي (عبدالله ، ١٩٩٤ )

٣ - عندما تتعثرالجهود ( التقليدية) للمدرسة والأسرة ، وعندما يشير الفحص الطبي خلو الطفل من أية أمراض أو مشكلات صحية تعيق تعلم الطفل بصورة طبيعية يأتي دور الاختصاصية الاجتماعية ، والاختصاصية النفسية لدراسة حالة الطالب بصورة شاملة من الجوانب التحصيلية، والنفسية، والاجتماعية .وطبيعي أن تشمل هذه الدراسة أيضاً تحديد القدرات العقلية للطالب وجوانب القوة والضعف لديه وإعداد ملف شامل للطالب.

٤ - إذا تبين لنا أن مشكلات تعلم الطالب لا تعود إلى عوامل نفسية أو اجتماعية، وأشارت نتائج اختبارات الذكاء إلى أن مستوى ذكاء الطفل يتراوح من ٧٠ - ٨٤ ، مع الأخذ بالاعتبار بعض المرونة في هذا المدى حسب ظروف الحالة ، فإن بالإمكان تصنيف الطفل بأنه بطيء التعلم بصورة مبدئية على الأقل ، أي أن الدلائل تشير إلى أن تعثر الطالب يعود بصورة رئيسة إلى تدني في القدرات العقلية طالما تم استبعاد العوامل الأخرى المحتملة .ومن الضروري اتخاذ الإجراءات المناسبة لتوفير التعليم المناسب لهذا الطالب وفق قدراته وإمكاناته .

إذا كانت نسبة ذكاء الطفل تقل عن ٧٠ فإن الأرجح أنه يعاني من تخلف عقلي ويتم تدعيم ذلك من خلال قياس السلوك التكيفي للطفل كما يحدده تعريف التخلف العقلي الذي سبقت الإشارة إليه في موضع آخر من هذه الدراسة .

بطبيعة الحال هناك إمكانية أن يتمتع هذا الطفل بذكاء متوسط أو ما فوق المتوسط على الرغم من مشكلاته الدراسية ، في مثل هذه الحالات ينبغي إجراء المزيد من الاختبارات التشخيصية للتأكد ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبات في التعلم خاصة وأنه يمكن استبعاد التأخر الدراسي طالما أننا قمنا بدراسة جميع العوامل النفسية ، والاجتماعية ، والطبية ، وغيرها من العوامل التي يمكن أن تكون مؤثرة على التحصيل الدراسي للطفل .

في جميع الأحوال ينبغي التأكيد على أن التشخيص يجب أن يستند على

التقويم الشامل ، ويفضل دائماً أن يتم التشخيص من خلال فريق متعدد التخصصات كما أشرنا إلى ذلك في موضع آخر، كما أن هذا التقويم يجب أن يتسم بالاستمرارية لرصد سير الطالب من الناحية التحصيلية وغيرها من النواحي التي يرى المعنيون بالأمر أنها ذات علاقة بالمشكلة .

فيما يلي نعرض لتصور عام لتنظيم عملية القياس والتشخيص مع الأخذ بالاعتبار أن اختلاف دول الخليج العربية في تنظيماتها الإدارية والفنية في المؤسسات المعنية أمر يجعل تقنين وتطبيق مثل هذا التصور في جميع هذه الدول أمراً غير يسير أو غير عملي في بعض الدول على الأقل :

١ - إنشاء مكتب خاص بتشخيص الأطفال بطيئي التعلم (وغيرهم من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة) المرشحين للاستفادة من البرنامج . الإدارات أو الوحدات أو الأقسام الحالية قد تفي بهذا الغرض طالما أنها تقوم بتوفير الرعاية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .والأرجح أن مثل هذه الإدارات أو الأقسام متوافرة في الدول الخليجية وتؤدي الوظائف الخاصة بالقياس والتشخيص لكن تحت مسميات أخرى مختلفة ، ففي دولة الكويت مثلاً تقوم الأمانة العامة للتربية الخاصة بمهمة القياس والتشخيص بالتعاون مع إدارة الخدمات النفسية والاجتماعية .

٢ - يتم تشكيل فريق التشخيص من الاختصاصيين في المجالات ذات العلاقة . ويمكن أن يتكون الفريق من كل أو بعض هؤلاء ، حسب الحاجة :

أ - المعلم .

ب - الطبيب /طب أطفال / تطوري .

جـ- الأخصائي النفسي .

د - الأخصائي الاجتماعي .

هـ- أخصائي اضطرابات النطق والكلام .

و - متخصصون آخرون حسب حاجة الحالة (أخصائي السمع ، النظر..).

٣ - يتولى مدير المكتب (الوحدة أو القسم ..) الإشراف على الأمور الفنية

والإدارية المرتبطة بعمليات قبول الطفل أو تحويله من البرنامج العادي إلى البرنامج الخاص وكذلك الإشراف على عمليات التشخيص ومتابعة فريق التشخيص .

٤ – القرارات أو التوصيات الخاصة بالتحويل يجب أن تتخذ من قبل فريق العمل المذكور (فريق التشخيص) لا ينبغي للأخصائي النفسي القيام بأداء جميع الأنشطة التشخيصية واتخاذ القرار النهائي بصورة منفردة .

٥ – يقوم (مكتب التشخيص ) بإعداد النماذج والاستمارات الخاصة بعمليات التحويل وجمع البيانات وتنظيمها .

٦ – يتولى (مكتب التشخيص ) تنظيم عمليات تحويل التلميذ إلى البرنامج الخاص وطلب المعلومات الخاصة بالحالة وإعداد الملفات وتوزيعها على أعضاء الفريق .

٧ – يدعو (مدير المكتب) الفريق للاجتماع لدى استكمال ملف التلميذ أو كلما وجد ذلك ضرورياً .

٨ – يقوم رئيس الفريق ، أو من ينوب عنه ، بإطلاع ولي أمر التلميذ على نتائج مؤتمر الحالة وتوصية الفريق فيما يتعلق بتعليم التلميذ .

٩ – في حال عدم قناعة ولي الأمر بنتائج أو توصيات فريق التشخيص فإن من حقه الالتجاء إلى أية جهة أخرى مؤهلة للحصول على تشخيص آخر ويجوز للفريق مراجعة هذا التشخيص بناء على طلب ولي الأمر وإبداء الرأي حوله .

١٠ –يتم تعيين أفراد الفريق بصفتهم المهنية وهذا يعني جواز ، بل وجوب ، تغيير أعضاء الفريق حسب طبيعة الحالة وظروفها .إلا أنه في جميع الأحوال تكون وزارة التربية هي الجهة المسئولة عن عمليات التشخيص والتحويل باعتبارها الجهة المنفذة للبرنامج التعليمي للطفل .

١١ – يتم تحويل الطالب إلى البرنامج بعد موافقة ولي الأمر ( الخطية ) على ذلك .

١٢– تحويل الطالب إلى البرنامج الخاص (الفصول الخاصة) لا يعني

بالضرورة عدم إمكانية عودته إلى البرامج العادية .إذا تبين أن الطالب استطاع التغلب على مشكلاته الدراسية بصورة تمكنه من الاستفادة من البرامج العادية فإنه يتم عرض التقرير الشامل للحالة والمتضمن الجوانب التحصيلية ، والنفسية ، والاجتماعية ، على اللجنة المختصة بالتقويم لتحديد جدوى عودته إلى الفصول العادية ، وفي حال قناعة اللجنة بقرار عودة الطالب إلى الفصول العادية يبلغ ولي الأمر بذلك وتترك له حرية اتخاذ القرار بعد ذلك .قد يكون من المهم الإشارة إلى أن عودة الطالب إلى الفصل العادي لن يكون أمراً اعتيادياً إلا أنه أمر وارد .وفي جميع الأحوال عندما يتم اتخاذ قرار عودة الطالب إلى صفه العادي فإنه من المهم متابعة الطالب وتقويم سيره الدراسي بصورة مستمرة ، كما ينبغي أن يعين الطالب في أحد الفصول ذات الكثافة الطلابية المنخفضة ، وأن يقدم له الدعم المناسب بالصورة المناسبة كأن تكون من خلال غرف المصادر مثلاً .

**ثانياً :المكان الذي يتلقى فيه الطفل بطئ التعلم تعليمه:**

استعرضنا في الفصل الثاني الخاص بالإطار النظري النموذج الذي قدمه لنا (رينولدز ، Reynolds , 1962) والذي يلخص لنا خدمات التربية الخاصة فيما يتعلق بالمكان الذي يتلقى الطفل فيه تعليمه ، ويشير النموذج المذكور إلى أن الحالات الخفيفة (أو المعتدلة) تشكل غالبية حالات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتحصل هذه الحالات على الخدمات التعليمية (أو ينبغي أن تحصل على الخدمات التعليمية) ضمن إطار الفصول العادية ، أما حالات الإعاقات الحادة فهي تشكل النسبة الأقل وتتلقى الرعاية في المؤسسات الخاصة أو المستشفيات أو المراكز العلاجية الخاصة، وبين هذين الطرفين توجد بقية الحالات التي تتلقى الخدمات التعليمية والعلاجية في مواقع مختلفة حسب درجة الإعاقة وشدتها .

كما تم في الفصل ذاته استعراض مبررات تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في الفصول أو المدارس العادية كلما كان ذلك ممكناً، وأشرنا إلى الفلسفة الخاصة بدمج الأطفال المعاقين مع أقرانهم في

الدول المتقدمة والتي تم تدعيمها من خلال القوانين الخاصة بتربية الأطفال المعاقين.

**ما هو الوضع (المكان ) المناسب لتعليم الطفل بطيء التعلم في دول الخليج العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة ؟**

**الواقع أن هناك أكثر من بديل فيما يتعلق بالمكان الذي يمكن للطفل بطيء التعلم تلقي تعليمه فيه .وفيما يلي عرض لهذه البدائل مع بيان إيجابيات وسلبيات كل بديل :**

**١ - البديل الأول: تعليم الأطفال بطيئي التعلم في معهد أو مركز خاص .**

**٢ - البديل الثاني: تعليم الأطفال بطيئي التعلم في فصول عادية داخل المدارس العادية مع توفير استشارات وخدمات إضافية من خلال غرف المصادر.**

**٣ - البديل الثالث: تعليم الأطفال بطيئي التعلم في فصول خاصة داخل المدارس العادية .**

**البديل الأول: تعليم الأطفال بطيئي التعلم في مراكز أو معاهد خاصة.**

**المميزات :**

١ - توفير الوقت والجهد والتكلفة المالية.نظراً لمركزية الإدارة والتنظيم.

٢ - فرص أفضل لتفاعل المدرسين مع بعضهم البعض ومع الإدارة مما يوفر فرصاً أفضل لاستفادة المدرسين من خبرات زملائهم .

٣ - توفير فرص أفضل لوضع نظام تقويم مقنن سواء للأطفال أو للمدرسين مقارنة بنظام تعليم الأطفال في فصول خاصة داخل مدارس عادية حيث لا يمكن ضمان توحيد معايير تقويم المدرسين والأطفال نظراً لوجود أكثر من إدارة مدرسية .وطبيعي أن الاجتهادات الشخصية تلعب دورها في مثل هذه الأمور بدرجة أو بأخرى

المساوئ :

١ - حرمان الطفل من الاندماج مع أقرانه العاديين وبالتالي حرمانه من الاستعداد لدخول الحياة الاجتماعية في المستقبل وهو الهدف الأساسي من تعليم الطفل .

٢ - عدم تقبل أولياء الأمور لحقيقة عزل أطفالهم خاصة وأنهم يعتبرون عاديين في معظم مظاهر نموهم .

٣ - تعليم الطفل في مركز خاص سيعني إلصاق وصمة بالطفل وهو أمر غير مقبول كما أن له آثارًا سيئة من الناحية النفسية أو الاجتماعية ليس للطفل فقط بل لأسرته أيضاً .

**البديل الثاني: تعليم الأطفال بطيئي التعلم في فصول عادية داخل المدارس العادية مع توفير خدمات استشارات خاصة ( دمج الأطفال بطيئي التعلم مع أقرانهم العاديين داخل الفصول العادية )**

المميزات :

١ - توفير المناخ الطبيعي من خلال دمج الأطفال بطيئي التعلم مع أقرانهم العاديين .

٢ - توفير الخدمات الإرشادية والعلاجية وغيرها للأطفال داخل الفصول العادية أو في غرف المصادر .

٣ - استفادة مدرسي البرامج العادية من البرامج الخاصة المقدمة للأطفال بطيئي التعلم .

المساوئ :

١ - وجود الطفل بطيء التعلم داخل الفصول العادية قد لا يكون أمراً مقبولاً بسبب احتمال تعرض بعض هؤلاء للمضايقة من الآخرين بسبب تدني تحصيلهم الدراسي

٢ - مناهجنا الدراسية تتسم بعدم المرونة وتفرض على الطفل بطيء التعلم نظاماً مقنناً لا يستطيع التكيف معه

٣ - عدم تأهيل المدرسين العاديين للتعامل مع الأطفال بطيئي التعلم داخل هذه الفصول .

٤ - الكثافة الطلابية داخل الفصول لا تسمح بتوفير الرعاية المناسبة للأطفال بطيئي التعلم .

٥ - من الصعب على المدرس العادي في مدارسنا تقسيم التلاميذ داخل الفصل إلى مجموعات متجانسة من حيث الأعمار العقلية أو من حيث التحصيل الدراسي بسبب افتقار النظام التعليمي إلى المرونة .

إلا أنه يمكن التغلب على بعض الصعوبات من خلال توفير غرف المصادر ، وتخفيض عدد الطلبة في كل فصل دراسي ، مع السعي لتأهيل المدرسين للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

بمراجعة الجزء الخاص بأوضاع رعاية الأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية سنجد بأن هناك أكثر من دولة تطبق نظام الفصول الخاصة داخل المدارس العادية كما هى الحال مع دولة الإمارات و البحرين ودولة الكويت ، أما المملكة العربية السعودية فقد بدأت بمواجهة المشكلة من خلال برنامج غرف المصادر .ويمكن التوسع في هذه التجارب بعد تقويمها ومحاولة تعميمها في بقية دول الخليج العربية مع افتراض وجود مساحة من الحرية لقيام كل دولة بتبني ما يناسبها من الأساليب والبرامج ، كما أن غرف المصادر نظام يستحق أن يؤخذ بالاعتبار لبعض حالات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .ولكننا نفضل عدم الخوض في هذا المجال في هذا الجزء من الدراسة .

الموضوع الذي نتناوله ، وهو المكان المناسب لتعليم الطفل بطيء التعلم ، يُعد قضية محورية في مجال التربية الخاصة ، وقد أشرنا في مواضع أخرى إلى أن القانون الخاص بتربية المعاقين في الولايات المتحدة يتضمن موضوع (المكان المناسب) كعنصر أساسي في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، وقد برز هذا الموضوع أثناء الندوة العلمية التي عقدت في الكويت واستهدفت مناقشة وإثراء

موضوع الدراسة ، وشكل الموضوع إحدى القضايا الجدلية التي أخذت حيزاً من نقاشات الندوة ، وكما أوردنا قبل قليل ، فإن الدراسة تميل إلى الأخذ بالبديل الذي يرى أفضلية أسلوب تعليم الأطفال بطيئي التعلم داخل الفصول الخاصة ضمن المدرسة العادية باعتباره الحل الأمثل عندما نأخذ الظروف الموضوعية لمناهجنا ونظامنا التربوي وأساليب تقويمنا وإعداد مدرسينا ، إلا أن هناك رأيا يرى بأن وضع الأطفال في الفصول الخاصة داخل المدارس العادية إنما هو مناقض للاتجاه العالمي فيما يتعلق بتربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، وأن تعليم هؤلاء الأطفال يجب أن يتم في الفصول العادية داخل المدارس العادية وضمن مناهجهم العادية .

إن البديل الذي يقضي بتعليم الأطفال بطيئي التعلم ضمن فصول خاصة داخل المدارس العادية إنما كان نابعاً من قناعات ذات أساس عملي واقعي وتربوي بأن النظام التربوي لمجتمعات الخليج لا يبدو ملائماً في الوقت الحاضر على الأقل لدمج الأطفال بطيئي التعلم ضمن الفصول العادية .وأن هذا الدمج قد يكون ذا آثار عكسية على الأطفال وعلى أسرهم أيضاً .وقد تم استعراض مبررات عدم الإسراع بالدمج دون استعداد مسبق أثناء عرض بدائل المكان المناسب لتعليم الطفل بطيء التعلم ، إضافة الى ما سبق ، فإن دمج الطفل مع أقرانه العاديين يستلزم الأخذ بالاعتبار بعض القضايا والمتغيرات الهامة فيما يلي نورد لبعضها :

**١ - إن مبدأ "تعليم الطفل ذي الاحتياجات الخاصة في أقل البيئات قيداً "** ( Least restrictive Invironment) لا يعني نقل الطفل من الصف الخاص إلى الصف العادي أو من المدرسة الخاصة إلى المدرسة العادية بصورة آلية ، و ليس المقصود بالدمج هو الدمج الجسمي ( Physical Integration )الدمج يجب أن يأخذ بالاعتبار الطفل ككل ، الدمج يجب أن يراعي الجوانب النفسية والانفعالية والعقلية وجميع المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على تكيف الطفل داخل الفصول العادية أو المدرسة العادية .فعلى سبيل المثال عندما نريد اتخاذ قرار حول دمج الطفل مع أقرانه العاديين في الفصول العادية أو المدارس العادية فإنه من المهم الأخذ بالاعتبار المتغيرات التالية :

أ - هل البيئة الطبيعية (المادية) مناسبة لدمج الطفل ؟.الفصول ، الأدوات ، الوسائل .

ب - هل العنصر البشري مهيؤ لدمج الطفل ؟ (استعداد الأسرة ، الأقران الذين سيشاركون الطفل غير العادي ، إعداد المدرسين ، الخدمات المساندة...)

جـ- الجانب الوجداني :هل الاتجاهات تجاه الدمج ستساعد على نجاح البرنامج ؟

مشاعر الآباء والأمهات .اتجاهات المجتمع ..جودة التفاعل الاجتماعي بين الطفل غير العادي وأقرانه العاديين .

٢ - **إن البيئة الأقل تحديدا أو قيداً** ليست بالضرورة هي الفصل العادي . بالنسبة لبعض الأطفال قد يكون الفصل الخاص أو حتى المدرسة الخاصة هي البيئة الأقل قيداً ، وبالتالي المكان المناسب للتعلم .إنه من الخطورة النظر إلى قضية الدمج من منظور مطلق .من الأهمية بمكان أن نؤكد أن القانون الأمريكي للمعاقين عمد إلى وضع المادة الخاصة بالمكان المناسب للطفل غير العادي بالصورة المرنة الواردة في القانون "**البيئة الأقل قيداً** " و كان المشرع حكيماً في هذا الأمر خوفاً من أن يفهم موضوع الدمج بأنه "إما أن يكون دمج" أو "لا يكون دمج."

الواقع أن القانون بصياغته المرنة قد أخذ بالاعتبار جملة المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على مدى استفادة الطفل من دمجه مع أقرانه العاديين ، فلا دمج إذا كان ذلك يؤثر سلباً على الطفل .ولا عزل إذا كان هذا الأسلوب يحرم الطفل من التعليم المناسب في المكان المناسب .

٣ - عندما نتبنى هنا تعليم الأطفال بطيئي التعلم ضمن الفصول الخاصة داخل المدارس العادية فإننا في الواقع لا نحاول عزل هؤلاء الأطفال عن بقية أقرانهم .إن ما حدث ويحدث هو أن النظام التربوي ، في المجتمع الكويتي على الأقل ، هو الذي يقوم بعزل هؤلاء الأطفال عن محيط المدرسة العادية حيث لا يستطيع هؤلاء مجاراة زملائهم في المدرسة العادية ،

والنتيجة الحتمية هي الرسوب ، ومن ثم ترك المدرسة والانزواء في المنزل ، وبالتالي فإن الموقف يتمثل في :إما ترك هؤلاء الأطفال يعانون من آثار الفشل وتبعات الرسوب داخل الفصول العادية ، أو محاولة إيجاد البديل الذي قد يكون مناسباً والذي قد يساعد على إعادة هؤلاء الأطفال إلى مسار تعليمي يكون هو الأقرب للمسار التعليمي العادي .

وقد يثار تساؤل حول مدى إمكانية تعديل النظام التربوي أو المناهج التربوية طالما أن المشكلة الأساسية تكمن في هذه المناهج ، الواقع أن هذا الحل قد يكون مناسباً إلا أنه حل بعيد المنال وليس من العدالة أن تنتظر أجيال من الأطفال بطيئي التعلم حتي يتم تعديل النظام التربوي في مجتمعاتنا التي تنظر إلى المناهج وأساليب التقويم نظرة فيها شيء من القدسية.

٤ - على الرغم من الرأي الذي طرح أثناء الندوة العلمية من قبل بعض الخبراء والداعي إلى ضرورة تعليم الأطفال بطيئي التعلم داخل المدارس العادية ومن خلال المناهج العادية ، إلا أن أحداً لم يقدم دليلاً مقنعاً ، أو تجربة ، أو مشروعاً يتضمن تطبيق مثل هذا الأسلوب بصورة أو بأخرى وتوفير التربية المناسبة للأطفال بطيئي التعلم ضمن الفصول العادية ، بل إن تقارير معظم الدول تشير إلى أن هذه الدول لا تستعين بأية اختبارات ذكاء مقننة أو حتى غير مقننة في بعض الحالات لتشخيص الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم ، و عندما يفتقر الميدان إلى الأدوات المناسبة للتشخيص فإنه من الصعب التحدث عن فئات معينة من فئات الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم بصورة دقيقة كصعوبات التعلم ، أو بطء التعلم ، أو حتى التخلف العقلي ، كما أنه من الصعب توجيه برنامج محدد لأية فئة طالما أنه لم يتم تحديد أو تشخيص هذه الفئة .

إن تبني أسلوب تعليم الأطفال بطيئي التعلم ضمن الفصول الخاصة داخل المدارس العادية إنما هو اقتراح وتصور بحاجة إلى إثراء من خلال اقتراحات علمية وعملية قابلة للتطبيق ، أما الآراء والنظريات ، فعلى الرغم من جودتها ، فإنها قد لا تكون عملية في بعض الأحيان.

٥ – إن تبني تعليم الأطفال بطيئي التعلم ضمن الفصول الخاصة داخل المدارس العادية إنما هو مراعاة للنظام التعليمي وليس رفض لأسلوب دمج هؤلاء مع أقرانهم العاديين ، وكما أشارت الدراسة في موضع سابق فإن الفصول الخاصة يمكن أن تكون تمهيداً لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المستقبل .إن ما نرمي إليه في هذه الدراسة ضمن هذا الإطار هو التأكيد على دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين وليس عزلهم ، إلا أن هذا الدمج ، حسب تصور وقناعة الدراسة ، يجب أن يتم بصورة تدريجية وسلسة تراعى فيها توافر مستلزمات الدمج بجوانبها المختلفة.

**البديل الثالث: تعليم الأطفال بطيئي التعلم في فصول خاصة داخل المدارس العادية :**

قد يكون هذا البديل هو الأفضل مقارنة بالبديلين الآخرين وذلك للاعتبارات التالية :

١ – يوفر هذا الأسلوب فرصة الدمج الجزئي للأطفال بطيئي التعلم باعتبارهم يتلقون تعليمهم داخل المدرسة العادية .

٢ – يمكن من خلال هذا النظام دمج الأطفال بطيئي التعلم مع أقرانهم العاديين في بعض الأنشطة كالتربية الفنية ، أو الموسيقية ، أو البدنية أو أي نشاط يمكن للطفل بطيء التعلم أن يشارك أقرانه العاديين فيه بصورة عادية .

٣ – وجود هذا البرنامج الخاص داخل المدرسة العادية يوفر فرصة جيدة لمدرسي الفصول العادية للتفاعل والاستفادة من مدرسي الأطفال بطيئي التعلم والسعي إلى تطبيق بعض طرق وأساليب التربية الخاصة داخل فصولهم لمساعدة بعض الأطفال الذين قد يعانون من بعض الصعوبات الدراسية كلما كان ذلك ممكناً .

٤ – تعليم الأطفال بطيئي التعلم في فصول خاصة داخل المدرسة العادية

يعد حلاً يتسم بتوازن يحظى بقبول من الوالدين من ناحية ، ويتجنب الآثار السلبية المحتملة لعملية الدمج الكامل لهؤلاء الأطفال مع العاديين في المدارس العادية.

٥ - يمكن اعتبار تعليم الأطفال بطيئي التعلم داخل فصول خاصة في المدارس العادية كعملية ممهدة لعملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في المستقبل .

**المساوئ :**

١ - أحد مساوئ هذا النظام قد يتمثل في عزل الأطفال بطيئي التعلم عن بقية أقرانهم العاديين بصورة جزئية .

٢ - وجود الأطفال والمدرسين في مدارس متعددة قد يجعل إدارة البرنامج أكثر صعوبة نظراً لغياب المركزية والحاجة إلى المزيد من الجهد والوقت في تنسيق وتنظيم العمل .

٣ - هذا النظام سيقلل من فرص الاستفادة و تفاعل المدرسين مع بعضهم البعض مقارنة بنظام المعهد أو المركز الشامل .إلا أنه على الرغم من هذه الجوانب السلبية فإن هذا النهج قد يكون الأفضل بالنسبة لنظامنا التعليمي .

بمراجعة الجزء الخاص بأوضاع رعاية الأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية سنجد بأن هناك أكثر من دولة تطبق نظام الفصول الخاصة داخل المدارس العادية كما هي الحال مع دولة البحرين ودولة الكويت .ويمكن التوسع في هذه التجارب بعد تقويمها ومحاولة تعميمها في بقية دول الخليج العربية مع افتراض وجود مساحة من الحرية لقيام كل دولة بتبني ما يناسبها من الأساليب والبرامج .كما أن غرف المصادر نظام يستحق أن يؤخذ بالاعتبار لبعض حالات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .ولكننا نفضل عدم الخوض في هذا المجال في هذا الجزء من الدراسة .

## ثالثاً: مناهج الأطفال بطيئي التعلم

من المناسب أن نشير إلى أننا ولأسباب عملية ولاعتبارات تتعلق بتوضيح الأمر، نستخدم مفهوم ( المنهج ) بمعناه الضيق في هذا الجزء .وتعريفنا للمنهج هنا هو مجموعة المواد (الدروس) التي تم إعدادها ووضعها في تتابع معين بغرض تحقيق أهداف تربوية معينة بأفضل صورة ممكنة و بأقل قدر ممكن من الأخطاء .مفهوم (المنهج) بطبيعة الحال أوسع من مجرد المواد الدراسية ، وقد استخدمنا المفهوم بالمعنى السابق لتجنب تداخله مع العناصر الأخرى للبرنامج (الطرق أو الأساليب التعليمية) وكذلك ليتسنى لنا عرض كل مفهوم على حده سعياً للحصول على صورة أكثر وضوحاً وإن كان هذا الفصل يتضمن شيئاً من التعسف العلمي ولكنه مبرر على أية حال .

يشكل المنهج العنصر الأكثر أهمية . فهذا المنهج التعليمي هو البديل للمنهج العادي الذي لم يكن ذا جدوى (مع الأساليب التعليمية التقليدية بطبيعة الحال) للطفل بطيء التعلم .هذا المنهج إذن ينبغي له أن يكون الأداة المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية .بمعنى آخر المنهج التعليمي الخاص يفترض أن يمثل التعليم المناسب للطفل الذي اكتشفنا أن التعليم العادي لم يكن مناسباً له.

أخذاً بالاعتبار التعريف السابق لمفهوم المنهج فإنه عند وضع تصور للمنهج التعليمي للأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج سنجد أنفسنا أمام أكثر من بديل، فليس هناك برنامج مقنن يصلح لجميع الأطفال بطيئي التعلم في كل مكان وكل زمان (إن ذلك يصدق على تعليم الأطفال العاديين على أية حال ) . هذا الأمر يفرض علينا استعراض بعض البدائل وتحليل معطياتها ثم اقتراح البديل الأكثر مناسبة للوضع التربوي في دول الخليج العربية ، وبعض الخيارات المتوافرة لنا تتمثل فيما يأتى :

٨

**أولاً : تبني مناهج تعليم الأطفال بطيئي التعلم من مجتمعات ذات خبرة في هذا المجال.**

**ثانياً: وضع مناهج تعليمية جديدة للأطفال بطيئي التعلم تكون متسقة مع الأهداف التعليمية و النظام التربوي في دول الخليج .**

**ثالثاً : مواءمة مناهج التعليم العادي لجعلها ملائمة لمستوى قدرات الأطفال بطيئي التعلم .**

**البديل الأول: تبني مناهج تعليم الأطفال بطيئي التعلم من مجتمعات أخرى:**

المعروف أن المناهج التربوية في أي مجتمع تهدف إلى تحقيق أهداف تربوية معينة، هذه الأهداف ترتبط بالنظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع، كما ترتبط بقيمه وثقافته و بحاجاته المستقبلية ، ومن خلال هذا المنظور من الصعب التفكير في جلب مناهج أو برامج تربوية من دول أخرى ومحاولة تطبيقها في مجتمعاتنا ، فهذا أمر غير وارد بأي شكل من الأشكال .أهداف تعليم الأطفال بطيئي التعلم لا تختلف بصورة جذرية عن أهداف تعليم الطفل العادي . ففي كلتا الحالتين نحن نسعى إلى تحقيق الحد الأقصى من النمو الشامل للطفل ضمن أطر اجتماعية وثقافية ودينية وعلمية معينة.

**البديل الثاني: وضع مناهج تعليمية جديدة خاصة بالأطفال بطيئي التعلم.**

يفترض في هذه المناهج أن تراعي الأهداف التربوية للمناهج العادية كما ينبغي أن تكون ملائمة للقدرات العقلية للأطفال بطيئي التعلم .

**تبني هذا البديل لن يكون أمراً عملياً لأكثر من سبب :**

١ - وضع مناهج (برامج) جديدة للأطفال بطيئي التعلم لن تخرج عن الإطار العام لبرامج ومناهج الأطفال العاديين الموجودة حالياً خاصة وأن المناهج الجديدة يجب أن تحقق الأهداف التربوية والتي لا يفترض أن تكون مغايرة عن الأهداف التربوية للمناهج الحالية كثيراً .

٢ - البرامج أو المناهج الحالية مرت بمراحل طويلة من المراجعة والتقويم والتعديل ويفترض أن تكون في وضع يمكن الاستفادة منها الآن وليس من الحكمة الاستغناء عنها بصورة كلية.

٣ - إعداد مناهج وبرامج جديدة يتطلب جهداً وإمكانات مادية وبشرية كبيرة .

ومع ذلك فإن جودة ومناسبة هذه البرامج الجديدة غير مضمونة .

٤ - الأطفال بطيؤو التعلم لا يختلفون عن الأطفال العاديين بصورة كبيرة ، وبالتالي فإعداد مناهج خاصة وجديدة لهؤلاء قد لا يكون أمراً حكيماً من الناحية الفنية والعملية.

**البديل الثالث: تعديل أو مواءمة المناهج الحالية ووضعها بالصورة المناسبة لقدرات وإمكانات الأطفال بطيئي التعلم .**

**وقد يكون ذلك هو الحل الأمثل وذلك للأسباب التالية :**

١ - المناهج الحالية مرت بمراحل طويلة من التعديل والتقويم وتمت تجربتها ميدانياً ، ولا شك أنها تتمتع بقدر معقول من القبول في الوسط التربوي ومن السهل إجراء التعديلات عليها كلما كان ذلك ضرورياً .هذه المناهج إذن تصلح كأساس لمناهج الأطفال بطيئي التعلم .ويمكن مواءمتها لتتناسب مع إمكانات هؤلاء الأطفال .

٢ - سبقت الإشارة إلى أن الأطفال بطيئي التعلم أقرب إلى العاديين في العديد من مظاهر النمو .مشكلتهم ترجع بصورة جزئية على الأقل إلى صعوبة التكيف مع المناهج العادية .فإذا تم تعديل هذه المناهج ووضعها في صيغة مناسبة فإن بالإمكان الاستفادة منها في تعليم الأطفال بطيئي التعلم مع توفير المدرس المؤهل والوسائل التعليمية المناسبة .

٣ -إن التربية الخاصة لا تختلف اختلافاً جذرياً عن التربية العادية ، كما أن مناهج الأطفال بطيئي التعلم لا تختلف اختلافاً جذرياً عن مناهج الأطفال العاديين وبالتالي فإن الاستفادة من برامج الأطفال العاديين في مجال تعليم الأطفال بطيئي التعلم أمر له ما يبرره .

٤ - توحيد المناهج الدراسية في دول الخليج العربية قد يكون عاملاً مساعداً لتنسيق الجهود في هذا المجال بين الدول الأعضاء.

**إضافة إلى البدائل التي تم استعراضها قد يكون مشروعاً لنا ان نطرح تساؤلاً حول مدى إمكانية تبني نفس مناهج المدارس العادية، أي دون تعديل أو مواءمة ،**

**لتدريس الأطفال بطيئي التعلم على أن يقوم كل مدرس بتدريس ما يراه مناسباً لمستوى طلابه.**

من الناحية النظرية يبدو هذا البديل مناسباً خاصة وأنه يوفر الكثير من الجهد والوقت الذي يمكن أن تستغرقه عملية المواءمة والمراجعة والتعديل .إلا أنه من الناحية العملية فإن هذا البديل يفرض على المدرسين مساحة واسعة للاجتهاد، وقد يخلق ذلك وضعاً يتسم بعدم وضوح الرؤية والاضطراب حول ما ينبغي تدريسه لهؤلاء الأطفال وما يمكن الاستغناء عنه أو تعديله .كما يؤثر على عملية تقويم الطلاب بصورة أو بأخرى خاصة عند المراحل الأولى حيث يفتقر المدرسون والمشرفون إلى الخبرة الكافية في التعامل مع هذه الدرجة الكبيرة من المرونة .هذا الأمر سيكون أكثر صعوبة في الصفوف الأعلى .إن تبني هذا البديل قد يكون مناسباً في الصف الأول الابتدائي مثلاً باعتبار أن المتطلبات الأكاديمية لا تتطلب قدرات عقلية كتلك التي تتطلبها هذه المتطلبات في الصف الثالث أو الرابع الابتدائي مثلاً ، والواقع أن التباعد بين المتطلبات الأكاديمية وبين قدرات الطفل بطيء التعلم يزداد في الصفوف الأعلى، الأمر الذي يتطلب العمل على مواءمة المناهج.

ما نستخلصه مما سبق هو أن البديل الأفضل فيما يتعلق بإعداد مناهج الأطفال بطيئي التعلم هو مواءمة المناهج العادية ووضعها بصيغة تناسب قدرات هؤلاء الأطفال .عملية المواءمة يجب أن توجه بشكل أساسي إلى الموضوعات أو المفاهيم أو الأفكار ذات الصبغة المجردة وتلك المستعصية على الفهم بالنسبة لهؤلاء الأطفال. من الضروري الإشارة إلي أن مواءمة المناهج لا تعني نقلها من إطار جامد إلى إطار جامد آخر أقل صعوبة .التربية الخاصة تعني المرونة في المناهج والمرونة في التدريس والمرونة في استخدام المعينات والوسائل التعليمية . التربية الخاصة تعني مواءمة المناهج لتناسب قدرات الأطفال وقد يستدعي ذلك التعليم الفردي في بعض الأحيان.

**وبهذا المعنى فان مواءمة المناهج تعني تبسيط المفاهيم والأفكار والموضوعات الصعبة أو المجردة في المناهج الدراسية أو استبدال أخرى بها أو الاستغناء عنها**

عندمـا يكون ذلك ضـرورياً وذلك بهـدف وضـع المناهج في أفـضل صـورة ممكنة للأطفال بطيئي التعلم .وفي جميع الأحوال فان هذه المناهج ستشكل الإطار العام ولا تمثل قوالب جامدة تحتم على المدرس تدريسها و تحتم على الطالب تعلمها.

ويصورة مـختـصـرة فإن مـواءمـة المنـاهـج تستند على بعـض الأسس التي نوردها فيما يلي :

أ – أن يتضمن المنهج الأنشطة والأسئلة التوضيحية العيانية المحسوسة كلما كان ذلك ممكناً.

ب – أن يعد المنهج كإطار عام يوفر للمدرس والطالب المرونة في التعليم والتعلم أكثر من كونه منهجا مقننا كما هى الحال مع المناهج العادية.

جـ-أن يتضمن المنهج بدائل متباينة من حيث الصعوبة والتعقيد وطول الفترة التي يستغرقها النشاط لتوفير الفرصة للمدرس لاختيار المناسب من هذه الأنشطة .

د -أن يركز المنهج على أسلوب التعلم المبني على العمل والخبرات العملية المباشرة والتقليل من الشرح النظري ما أمكن.

هـ – استخدام أنواع التعزيز المناسبة.

و – تبسيط الأفكار والمفاهيم الصعبة والمجردة .

ز– خفض حجم المنهج (من الناحية الكمية)

## رابعاً : طرق و أساليب تعليم الأطفال بطيئي التعلم:

الجانب الآخر من المناهج أو البرامج (العنصر الثاني) يتمثل في الأساليب أو طرق التعليم الخاصة بالأطفال بطيئي التعلم أو بمعنى آخر **كيف نعلم الطفل بطيء التعلم؟**

## كيف نعلم الطفل بطيء التعلم ؟

بصورة عامة التخطيط لتعليم الطفل بطيء التعلم ( وكذلك للأطفال الآخرين والذين يعانون من مشكلات في التعلم ) يتضمن خطوات معينة نوجزها فيما يأتي:

أ-: معرفة خصائص المتعلم:

المبدأ الأساسي في التعليم سواء كان للطفل العادي أم غير العادي هو معرفة خصائص المتعلم .إن عدم صلاحية مناهج أو برامج المدارس العادية للطفل بطيء التعلم يرجع إلى أن هذه البرامج لم تأخذ بالاعتبار خصائص الأطفال بطيئي التعلم .فهي غير معدة لهؤلاء في الأساس، بالرجوع إلى خصائص الأطفال بطيئي التعلم يتضح لنا أن هؤلاء الأطفال يعانون من بعض المشكلات التي تؤثر على تحصيلهم الدراسي وتكيفهم الاجتماعي مع أقرانهم .من أهم خصائص هؤلاء الأطفال ١- التدنى في القدرات العقلية (نسبة الذكاء من ٧٠-٨٤ ). ٢- ضعف التحصيل الدراسي. ٣ - مشكلات في التركيز والانتباه. ٤ - مشكلات في الذاكرة. ٥- بعض المشكلات السلوكية (راجع تعريف الطفل بطيء التعلم).

الأطفال بطيئو التعلم غالباً ما يظهرون بعض أو كل هذه الخصائص .و مع ذلك فإن هناك بعض الأطفال الذين قد يظهرون بعض هذه الخصائص دون أن يشخصوا بأنهم يعانون من بطء التعلم أو من مشكلات دراسية . الواقع أن هناك عوامل أخرى تحدد ما إذا كان الطفل بطيء التعلم فعلاً . من هذه العوامل شدة المشكلة ، ودوامها وهذا يعني إلى أي حد تؤثر هذه العوامل على أداء الطفل في المدرسة . فإذا كان الطفل يظهر الخصائص السابق ذكرها بدرجة خفيفة أو متوسطة ولم تكن هذه الخصائص تشكل إعاقة لتحصيله الدراسي فإنه لا يوجد مبرر لأن يدرج هذا الطفل ضمن فئة بطيئي التعلم.

ب- القياس لغرض التعليم:

إن المعلومات التي يتم الحصول عليها من الاختبارات ، والملاحظة ، ووسائل قياس السلوك تشكل الأساس لاتخاذ القرارات الهامة التي توجه تقدم الطفل في المدرسة كما هي الحال مع المكان الذي سيتلقى فيه الطفل تعليمه ، المنهج الذي سيتم اختياره للطفل ، وكذلك كل مرحلة من مراحل التعليم التشخيصي / الإرشادي التوجيهي ( Diagnostic / prescriptive Teaching ) للطفل.

(سميث و نيسورث ، وجري Smith, Neisworth &Greer ، ١٩٧٨)

القياس لغرض التعليم أو التدريس يشير إلى عملية الحصول على المعلومات

حـول حـاجـات الطفل الـتـدريـسـيـة ( ويـدرهولت ، هامل ، وبراون ,Wiederholt Hammil & Brown 1983) وحتى يمكن المساعدة في عملية البـرمجة التعليمية فإن القياس يجب أن يوفر المعلومات في مجالين.

**أولاً: يجب أن تسـاعـد هذه المعلومـات المدرس في اخـتـيـار مـاسـوف يتـعلمـه الطفل.**

**ثانياً : ينبـغي للمـعلومـات أن تعين المدرس على تحـديد كيف سيـقـوم بتـعليم الطفل لضمان الحد الأقصى من التحصيل الأكاديمي.**

وفيما يلي نعرض لهذين الجانبين: (**القياس لتحديد ماذا يدرس المدرس و كيف يقـوم بالـتـدريس** ) بصـورة مـخـتـصـرة، وقـد يكون من المناسب أن نشـيـر إلى أن مـضمون هذا الجـزء يتعلق بـ "**القـياس لكيفـيـة تعليم الطفل** " بصـورة أسـاسـيـة وليس بالجانب الخاص بـ "**القياس لاختيار ماذا يعلم المدرس** " إلا أننا وجدنا أنه من المناسب الإشارة إلى كلا الجانبين بحكم العلاقة الوظيفية بينهما ضمن إطار (**القياس من أجل التدريس**) قد يكون الجزء الخـاص بالقيـاس ماذا يعلم المدرس أقـرب إلى العنصـر الثالث والمتعلق بمناهـج الأطفـال بطيئـي التعلم إلا أننا نـفضل فصلهما باعتبار أن الجزء الخاص المتعلق بالمناهج يعرض للإطار العام للموضوع وليس إلى قياس ماذا يعلم المدرس.

إن مجالات القياس لتحديد ماذا يدرس للطفل قد يتضمن المهارات الأكاديمية (كالقراءة والعمليات الحسابية) والموضوعات (كالعلوم والدراسات الاجتماعية) أو المهارات الحركية ، المهـارات الاجتمـاعيـة /الشخصيـة ، أو المهارات وثيقـة الصلة بالجانب المهني.

وفيما يلي أحد النماذج الذي يقدم لنا دليلاً "**القياس ماذا يدرس**:"

١ - **حـدد مـجـال وتـتـابع المهـارات الـتي سـيـتـم تعلـمـهـا**: إن أسلوب ( تحليل الواجب Task Analysis) يسـاعـد المدرس على اتخـاذ القـرار حـول هذا الجـانب. تحليل الواجب هو عـمليـة تحليل وتصنيف لواجبـات التـعلم إلى أصغـر عناصرها وذلك ضمـن انتظام ملائم ويتم التدريس بصورة متدرجة

حسب تنظيم العناصر وتدرجها .هذا الأسلوب يساعد المدرس على تقسيم الدرس ووضعه في صيغة تتسم بالتتابع والانتظام المنطقي وهو أمر يجعل عملية التعلم أكثر سهولة بالنسبة للطفل .هذا الأمر يساعد المدرس على قياس مدى تقدم الطالب بصورة دقيقة ويمكنه من التعرف على الأخطاء بصورة محددة طالما تم تجزئة السلوك أو الواجب المراد تعلمه إلى خطوات قصيرة التعرف على الأخطاء أو الصعوبات بصورة دقيقة يوفر فرصة جيدة للمدرس لمساعدة الطالب على التغلب على الصعوبات

٢- **حدد السلوك المراد قياسه أو تقويمه:** تحديد السلوك المراد قياسه يبدأ بالسلوك العام وينتهي بالجزئيات الصغيرة .فعلى سبيل المثال قد يعاني الطفل من مشكلات في القراءة .هذه المشكلة تعتبر عامة وقد تتضمن أكثر من عنصر ، المشكلات الخاصة أو الأكثر تحديداً قد تتمثل في وجود مشكلة التعرف على الكلمات مثلاً.

٣ - **اختر نشاطاً (أداة) معينة للتقويم.** أمام المدرس العديد من البدائل فيما يتعلق باختيار أداة التقويم، فباستطاعته اللجوء إلى الاختبارات محكية المرجع ، قوائم المراجعة ، أو الاختبارات التي يقوم هو بإعدادها .إن اختيار البديل يعتمد على أمور عديدة كالغرض من التقويم ، الوقت ، التكلفة المالية، وكذلك الاستفادة من الأداة في عملية التدريس.

٤ - **طبق أدوات التقويم:** هذا التقويم سيشمل المهارات الكلية أو العامة وكذلك المهارات الخاصة ، وحيث إن العملية تتضمن عادة اتخاذ القرار ، تحديد المشكلة ، نمط الأخطاء التي يرتكبها التلميذ ، تحديد المهارات المحددة ، فإنه عادة ما تتم عن طريق المدرس أو الاخصائي في مجال التشخيص . وبعد الانتهاء من القياس المبدئي ، وتحديد الأهداف التدريسية ، يتم اتخاذ الإجراءات الخاصة بمتابعة تقدم التلميذ.

٥ - **قم بتسجيل أداء التلميذ:** يحتاج المدرس إلى القيام بإعداد نوعين من تقارير الأداء، النوع الأول هو الخاص بالأداء اليومي، النوع الثاني هو المتعلق بالمهارات التي أتقنها التلميذ .تقرير التقدم اليومي ييسجل عادة من خلال

الأنشطة التي يقوم المدرس بإعدادها بنفسه كما هي الحال مع اختبارات التهجى (للغة الإنجليزية) مثلاً ، أما المهارات التي أتقنها التلميذ فإنها عادة ما تقدم من خلال رسوم بيانية خاصة بالتلميذ.

٦ - **حدد الأهداف قريبة المدى والأهداف بعيدة المدى:** بعد الانتهاء من عملية القياس والتقويم على المدرس القيام بتحليل المعلومات وإعداد أهدافه التدريسية ، والأهداف الجيدة هي التي تحدد السلوك بصورة قابلة للملاحظة والقياس ، كما توضح الظروف التي من خلالها يظهر السلوك . الأهداف قصيرة المدى ينبغي أن تسهم بصورة مباشرة في تعلم الأهداف بعيدة المدى.

**القياس لكيفية تعليم الطفل:**

لقد كان التشخيص التقليدي لمشكلات التعلم يركز بصورة كبيرة على الطالب نفسه ، أي اعتبار مشكلات التعلم كنوع من القصور في الطالب وبالتالي اعتبار الطالب مسئولاً عن مشكلات التعلم لديه .إلا أن العديد من العاملين في الحقل التربوي يرون أن المتغيرات البيئية (كسوء التدريس مثلاً) قد تكون مسئولة عن مشكلات التعلم والمشكلات السلوكية لدى الطالب ، وبالتالي فعند تخطيط برنامج للطفل ذى المشكلات الدراسية من المهم الأخذ بالاعتبار العوامل البيئية والعوامل الخاصة بالطالب.

**وفيما يلي نورد بعض الخطوات الخاصة بالقياس لكيفية تعليم الطفل:**

**١ - الملاحظة المنظمة Systematic Observation**

تُعد الملاحظة المنظمة واحدة من أكثر الوسائل قيمة للحصول على المعلومات حول حالة الطفل التعليمية ، وهي وسيلة سهلة يمكن للمدرس الاستعانة بها . ويقترح (ستيفنس stephens، ١٩٧٧) بعض التوجيهات للملاحظة الفعالة:

أ - اختر السلوك المراد ملاحظته .تأكد أن السلوك المستهدف ملاحظته قابل للتحديد والتعريف والقياس.

ب- اختر أسلوباً معيناً لرصد وتسجيل السلوك وقم بتسجيل مدى تكرار السلوك المراد ملاحظته.

ج - اشرح الظروف التي تمت فيها الملاحظة .هذه الظروف تشمل الوقت ، المكان ، النشاط ، الأحداث السابقة واللاحقة للسلوك الذي تمت ملاحظته.

عندما يقوم المدرس بملاحظة حالة الطفل أثناء التعلم ، ويرصد المتغيرات المؤثرة على الأداء كما هي الحال مع نوع النشاط ، والمكان الذي يقوم فيه الطالب بأداء العمل ، وعندما يقوم المدرس برصد الأحداث السابقة واللاحقة للسلوك فإن بإمكانه تحديد مدى تأثير هذه العوامل على أداء الطالب. بمعنى آخر، إن المعلومات التي يتم الحصول عليها تساعد المدرس على تهيئة الجو الأنسب لتعليم الطالب ، فقد يكتشف الطفل أن الطالب يعمل بصورة أفضل عندما يكون مع مجموعة صغيرة من الأقران ، قد يكتشف المدرس ضرورة تدعيم أو تعزيز سلوك طالب معين بصورة تختلف عن التعزيز المقدم لطالب آخر.

**٢ - الاختبارات محكية المرجع Criterion referenced tests**

"محكي المرجع" مصطلح يشير إلى الاختبارات المصممة لقياس معلومات معينة قام الطالب بتعلمها وتلك التي لم يتعلمها ضمن الموضوع .هذه الاختبارات هي نقيض للاختبارات معيارية المرجع والتي تقيس أداء الطالب مقارنة بالمجموعة المعيارية.

الاختبارات محكية المرجع تستخدم عادة في مجال تقويم ماذا ينبغي أن يدرس، ومع ذلك طالما أنها يمكن أن تستخدم لتقويم مدى فاعلية التدريس ، فإنها تساعد على تحديد كيفية التدريس أيضاً .فعلى سبيل المثال يمكن للمدرس أن يقسم قائمة كلمات التهجى إلى قسمين لتحديد أفضلية أسلوب الحواس المتعدد* في مقابل أسلوب البطاقات التعليمية . ** ويمكن للمدرس تقرير الأسلوب الأفضل من خلال استخدام الاختبار المحكي المرجع .

* المنهج متعدد الحواس أسلوب في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين) أو تدريبهم من خلال استخدام أكثر من حاسة واحدة بصورة متزامنة.

** بطاقات تحوي معلومات (صورا، أرقاما، معلومات...) معينة تعرض على المتعلم للتعرف عليها أو تقديم الإجابات المطلوبة

### ٣ - مقاييس التقدير Rating scales

وهذه تشمل بنودا أو أسئلة تتطلب أحكاماً متدرجة كأن تكون مثلاً :دائماً، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، لا تحدث أبداً .يمكن للمدرس استخدام مثل هذه المقاييس مع أولياء الأمور للحصول على معلومات معينة حول سلوك أبنائهم، كما يمكن استخدامها مع التلاميذ للوقوف على اتجاهاتهم نحو المدرسة أو الحصول على معلومات عن المعززات التي يفضلونها وكذلك اهتماماتهم.

### ٤ - المقابلة Interview

يمكن الاستعانة بالمعلومات التي نحصل عليها من الوالدين ، والمدرسين ، والتلاميذ لتحديد كيفية تعليم الطالب .المقابلة توفر للمدرس فرصة الحصول على معلومات حول الأساليب المعينة التي تصلح للتلميذ ، كما يمكن الحصول على معلومات حول اهتمامات الطالب ، الأنشطة التي يفضلها ، جوانب الضعف، والاتجاهات وغيرها من الجوانب الشخصية التي تساعد المدرس في تحديد ماذا يدرس.

### ٥ - الرسوم الإيضاحية /البيانية Charting

يُعد هذا الأسلوب فعالاً في تحديد كيف يمكن تدريس الطفل .يمكن للمدرس من خلال الرسوم البيانية التوضيحية متابعة أداء التلميذ خلال فترات معينة . كما يمكن تحليل نمط الأداء وتقرير الأحداث المؤثرة على الأداء ، فمثلاً يمكن للمدرس أن يتعرف على تأثير طريقة تنظيم الصف أو المقاعد أو تأثير معزز معين على أداء التلميذ وبالتالي إحداث التغيير المناسب ومراقبة تأثير ذلك من خلال الرسوم البيانية بعد فترة .

### ٦ - قوائم المراجعة Checklists

وهذه الوسيلة يمكن أن تكون ذات عون كبير للمدرس في تحديد كيف يدرس التلاميذ .يمكن للمدرس استخدام قوائم المراجعة في العديد من المجالات . فبالإمكان استخدامها في المجال الأكاديمي ، مجال السلوك داخل الفصل الدراسي، أو في مجال النمو. المعلومات التي يمكن الحصول عليها من خلال

قوائم المراجعة، قد تأتي من والدي الطفل ، مدرسيه الحاليين ، أو مدرسيه السابقين .هذه المصادر المختلفة للمعلومات تساعد على رسم صورة أوضح لمشكلات الطفل وبالتالي فرصة أفضل للتعامل معها .

وفيما يلي بنود مختارة من بعض النماذج لقوائم المراجعة، و المطلوب من المستجيب قراءة البنود ووضع دائرة حول رقم البند الذي ينطبق أو يصف سلوك الطفل:

**أ- بنود من : قائمة الوالدين للمشكلات السلوكية لدى الأطفال:**

١ - يفتقر إلى الثقة بالنفس.

٢ - مفرط الحساسية ، تجرح مشاعره بسهولة.

٣ - غالباً ما يكون مكتئباً ، (حزينا . )

٤ - يصاب بالإحباط والاضطراب بسهولة.

٥ - يتشتت انتباهه بسهولة.

٦ - لديه مدى انتباه قصير ، وقدرة ضعيفة على التركيز.

**ب - بنود من: قائمة التهجي التطورية :**

١ - يقوم بإبدال الحروف ( T مع D في اللغة الإنجليزية مثلاً )

٢ - يحذف الحروف الأخيرة من الكلمات.

٣ - لا يقدر على تذكر قواعد التهجي.

٤ - يقلب الكلمات أو الحروف.

**ج- بنود من: قائمة مراجعة المنهج :**

١ - يقرأ ويكتب رموزاً من ٠ - ١٠ .

٢ - قادر على عد مجموعة من الأشياء مع الجمع ، ٠ - ١٠ .

٣ - يعد أشياء في مجموعات من ٠ - ١٠ .

٤ – قادر على ذكر العمر ، العنوان ، ورقم التلفون.

٥ – قادر على كتابة العمر ، العنوان ، ورقم التلفون.

**بعد عملية القياس لكيفية التعليم يأتي دور الحديث عن كيفية التعليم** (Determining How to Teach) والخطوة الأولى في تحديد كيفية التعليم هي التعرف على مجالات القياس الرئيسة (مرسر، ومرسر , Mercer and Mercer ، ١٩٨٥) هذه المجالات تتضمن:

١ – عوامل التوقع (Expectancy Factors)

٢ – الأحداث المثيرة للاستجابة التي تؤدي إلى ظهور الاستجابة (Stimulant Events)

٣ – عوامل الاستجابة (Response Factors)

٤ – الأحداث التابعة للنتائج (Subsequent Events)

١ – **عوامل التوقع:** هناك العديد من عوامل التوقع التي يمكن أن تؤثر على التحصيل الدراسي للطالب ، وكذلك على سلوكه، من هذه العوامل:

**توقعات المتعلم :** توقعات المتعلِم (الطالب) قد تكون مؤثرة على أدائه الدراسي وسلوكه، قد يظهر الطالب ردود أفعال سلبية تجاه الأحداث ، وقد ينظر إلى نفسه كإنسان فاشل ، أو انه غير محبوب أو مقبول من الآخرين ، أو لا يتوقع النجاح في أي عمل يقوم به .وقد يظهر الطالب مظاهر التجنب والانسحاب أو الشكوى من أقرانه، مثل هذه المعلومات قد تكون معينة للمدرس في كيفية التخطيط للتدريس، فعلى سبيل المثال إذا اكتشف المدرس ، من خلال جمع المعلومات عن طريق قوائم المراجعة أو مقاييس التقدير أو الملاحظة، أن الطالب يكره القراءة الجهرية لأنه يصاب بالارتباك والاضطراب عندما يقوم بذلك أمام زملائه ، فإن بإمكان المدرس السماح لهذا الطالب بأن يقوم بتسجيل القراءة على شريط تسجيل ، أو يقوم بالقراءة أمام المدرس فقط أو أمام واحد من الزملاء لا يجد حرجاً في القراءة بحضوره. إن قليلاً من التعديل في الموقف التدريسي يمكن أن

يساعد كثيراً في ارتفاع دافعية الطالب للعمل ، وينتج عنه تعلماً أكثر كفاءةً ، وتوقعات أكثر إيجابية للطالب.

**توقعات الأقران:** عندما يتفاعل الطالب مع أقرانه فإنه يتعلم أن ينظر إلى نفسه كقائد ، كتابع ، أو كشخص غير مرغوب فيه .عندما ينظر الطالب إلى نفسه كإنسان منبوذ أو غير مرغوب فيه ، فإنه قد ينسحب ، أو يسلك سلوكاً عدوانياً ، وقد يخلق هذا الأمر مشاعر القلق ، وعدم الثقة بالنفس لديه. إن تأثير الأقران يعتمد على عدد من المتغيرات من مثل العمر العقلي ، العمر الزمني ، المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطالب ، الأداء الأكاديمي وغير ذلك .الأمر المهم هنا هو وعي المدرس وإدراكه للعلاقات والتفاعلات الاجتماعية داخل الفصل الدراسي .على المدرس أن يتعرف على الطلاب القادة ، وكذلك الذين يميلون إلى الانسحاب وأن يكون مدركاً للقيم السائدة بين الطلاب خاصة تلك المتعلقة بالنجاح والإنجاز والسلوك الاجتماعي. إن ذلك يساعده على خلق جو يساعد على التفاعل الإيجابي بين الأقران. إذا استطاع المدرس أن يخلق الجو الصحي بين الطلاب فإن ذلك يمهد لتطبيق أسلوب تعليم الأقران لبعضهم البعض (Peer Tutoring)، لعب الأدوار ( Role playing )، تنظيم جلوس الطلاب (Seat Arrangement)، ويمكنه أن يخلق الجو الذي يساعد على نمو توقعات إيجابية للأقران نحو بعضهم البعض.

**توقعات الوالدين:** توقعات الوالدين يمكن أن تكون ذات تأثير كبير على أداء الطالب ونضجه الاجتماعي .عندما يقدر الوالدان الأداء الأكاديمي ، والجهد ، والمثابرة في العمل فإن ذلك سيزيد من قوة الدافعية لدى الطالب وسيكون باعثاً له على أداء أفضل سواء في المدرسة أم المنزل .إن دعم الأسرة لجهود الطالب يعتبر عاملاً أساسياً في المحافظة على دافعية الطالب وأدائه .إلا أن التوقعات السلبية والتوقعات غير الواقعية يمكن أن تكون ذات آثار مدمرة لجهوده الأكاديمية ونموه الاجتماعي .فالطالب الذي يُدفع للوصول إلى مستوى طموحات الوالدين غير الواقعية ، قد يبدأ بكره المدرسة ، والدراسة ، وقد ينتهي به الأمر إلى التمرد على المدرسة والأسرة معاً.

أخـذاً بالاعـتـبـار قـدرات وإمكانات الطالب بطيء التـعلم أو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة عامة ، وأخذاً بالاعتبار الدور الهام المتوقع من الوالدين في التعاون مع المدرسة ، وتجنباً لأية توقعات غير واقعية من الوالدين لأداء الطالب بطيء التعلم فإنه من المهم أن يكون المدرسون والعاملون مع الطالب معدين للتعامل مع الوالدين وتوقعاتهم بصورة إيجابية .يجب على المدرسين تشجيع التوقعات الإيجابية والمعينة على الأداء الجيد ، أما التوقعات السلبية فإنه يجب التعامل معها ضمن أسلوب حل المشكلات ( Problem-solving Manner ).

**٢ - الأحداث المثيرة للاستجابة:** وهذه تتضمن الأنواع التالية من المثيرات:

**البيئة الطبيعية** ، أو الوضع الطبيعي داخل الفصل الدراسي كما هي الحال مع ترتيب المقاعد ، الإضاءة ، الضوضاء .على المدرس أن يراعي هذه العوامل لضمان الوضع أو البيئة الطبيعية الأكثر مناسبة للطالب أو المناسبة لنوع النشاط المطلوب القيام به .فبعض الطلاب قد يفضلون العمل في المواقع الهادئة ، أو المواقع ذات الإضاءة العالية ، أو الإضاءة الخافتة مثلاً .البعض الآخر قد يفضل العمل ضمن مساحة فسيحة ، البعض قد لا يستطيع التركيز والانتباه عندما يعمل بالقرب من النافذة ، أو مصادر الضوضاء.

**المواد ، والوسائل ، والإجراءات الخاصة بالتدريس:** إذا كان هناك طالب يميل إلى المحاكاة أو التقليد أو لديه القابلية للاستهواء ويتأثر بالآخرين بسهولة ، فعلى المدرس أن يسعى لوضع مثل هذا الطالب بجانب أو قريب من زميل أو زملاء يمثلون نماذج للسلوك المقبول .إذا كان الطالب يشعر بالإحباط أو يحتاج إلى التغذية الراجعة باستمرار ، على المدرس تزويده بأنشطة ذاتية التصحيح، أي يمكن للطالب مراجعة أدائه وتصحيحه بنفسه دون تدخل مباشر من المدرس.

فيما يتعلق بتنظيم التدريس هناك بعض الطلاب الذين يفضلون العمل مع مجموعات كبيرة ، البعض الآخر قد يشعر بالراحة عندما يشارك مع المجموعات الصغيرة ، وهناك بعض الطلاب الذين يميلون إلى العمل الفردي.

أما ما يتعلق بوسائل التدريس هناك بعض الطلاب الذين يحتاجون إلى تعليمات مكتوبة بصورة مبسطة ، البعض الآخر يحتاج إلى تعليمات شفهية . كما

يختلف الطلاب في سرعة تعلمهم ، وسرعة أدائهم ، وكذلك في مدى المثابرة . على المدرس أن يأخذ هذه الأمور بالاعتبار ومحاولة الاستفادة منها بأفضل طريقة ممكنة لتحقيق الحد الأقصى من النمو الأكاديمي والاجتماعي والنفسي.

**اساليب التعلم المفضلة:** لقد حظي موضوع أساليب التعلم المفضلة على اهتمام العاملين في مجال التربية الخاصة .ويقوم المدرسون والعاملون في مجال التشخيص بتحديد الأسلوب المفضل للتعلم عند الطالب من خلال بعض الاختبارات الخاصة في هذا المجال .فإذا كان أداء الطالب أفضل من خلال الأسلوب السمعي مثلاً فإن التوصية تقضي بأن تقدم المواد الدراسية من خلال هذا الأسلوب كلما كان ذلك ممكناً.

٣ - **عوامل (أنواع) الاستجابات:** الواجبات المدرسية تتطلب إما استجابات لفظية ، أو استجابات حركية ، أو كليهما معاً .إن اختيار نوع الاستجابة للأنشطة التدريسية يمكن أن يكون أمراً حاسماً في تصميم الدرس للطالب بعض الطلاب مثلاً يؤدون العمل بصورة أفضل عندما تتطلب الاستجابة نشاطاً حركياً ) كتابة أرقام ، توصيل نقط ، الضغط على أزرار ، تشغيل أجهزة معينة (البعض الآخر يكون أفضل أداءً عندما يكون النشاط لفظياً من ناحية ثانية فإن سرعة الاستجابة يجب أن تؤخذ بالاعتبار أيضاً .فإذا كان الطالب يكتب الرموز أو الأرقام ببطء ، أو يتكلم بسرعة وبدون ترو أو تفكير ، فإن أنماط الاستجابة هذه يجب أن تؤخذ بالاعتبار عند التخطيط لأسلوب التدريس.

٤ - **الأحداث التابعة أو اللاحقة (النتائج ) :** تؤثر نتائج الأعمال على دافعية الطالب ، وعلى توجيه سلوكه. و يستخدم المدرسون عادة الثناء ، والجوائز ، وأنشطة مرغوبا فيها من قبل الطالب ،والدرجات ، وغيرها لتعزيز أنواع معينة من السلوك وبالتالي التحكم فيها بدرجة أو بأخرى. إن أمام المدرس العديد من الطرق للتعرف على المعززات المناسبة للطالب كأن يقوم بسؤال الطالب عن الأشياء التي يحبها أو يفضل الحصول عليها عند إنجاز عمل معين.

حتي يمكن استخدام النتائج التابعة بصورة أكثر فاعلية ، فإن المدرس يجب أن يأخذ بالاعتبار وقت ، وكمية ، وكذلك نسبة التعزيز .بعض الطلاب بحاجة إلى التعزيز المباشر والسريع للاحتفاظ بالسلوك ؛ البعض الآخر لديه القدرة على تحمل تأخير التعزيز دون أن يترتب على ذلك انخفاض في مستوى النشاط الذي يقوم به .بعض الطلبة بحاجة إلى كم كبير من التعزيز لتقديم القليل من التغيير. عندما يقوم المدرس مثلاً بتعليم سلوك جديد ، فإن العملية قد تتطلب الكثير من التعزيز. إلا أنه مع التقدم في عملية التعلم فإن الحاجة إلى التعزيز قد تتناقص.

**تحليل نمط أداء (بروفيل) الطالب:** من الضروري تحليل العوامل السابقة الذكر ومقارنتها مع بعضها البعض عند التخطيط لتدريس الطفل بطيء التعلم.

أما كيفية الحصول على المعلومات في مجال العناصر الأربعة فإن بالإمكان الاستعانة بعدد من الوسائل التي تساعد على الحصول على المعلومات كما هي الحال مع الاستبانة ، أو التقرير الذاتي ، أو قوائم المراجعة أو الملاحظة .وفيما يلي نعرض لنماذج من بنود مختارة من بعض الوسائل المستخدمة في الحصول على معلومات في المجالات المختلفة:

**أ- بنود مختارة في مجال تحليل "توقعات المتعلم:"**

**المفتاح :**

٣ = يحدث دائماً

٢ = يحدث بصورة متكررة .

١ = يحدث أحياناً .

٠ = لا يحدث أبداً.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ١- يعلق (يتحدث) الطالب حول كراهيته لمادة أو نشاط معين | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٢ - يتحدث الطالب عن كونه غير محبوب من الآخرين | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٣ - يتحدث الطالب عن كونه غير محبوب من مدرسيه | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٤ - يتحدث الطالب عن رسوبه في الامتحانات | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٥- يشتكي الطالب من مدرس أو مدرسين معينين | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٦- يشتكي الطالب من بعض الأقران | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |

**ب: بنود مختارة في مجال تحليل توقعات المدرسين :**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ١ - يكلف المدرس الطالب بواجبات إما سهلة جداً أو صعبة جداً | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٢- يتوقع المدرس أن يفشل الطالب في عمله | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٣ - المدرس ينتقد الطالب | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٤ - المدرس يهين الطالب | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٥ - المدرس يتنبأ بصورة سلبية حول مستقبل الطالب | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٦ - المدرس لا يبدو مستعداً للاستماع إلى الطالب | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٧ - سرع المدرس في إعلان خطأ استجابات الطالب | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |

**ج: بنود مختارة في مجال توقعات الأقران:**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ١ - الطالب يعتبر قائداً | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٢ - الطالب معزول عن أقرانه | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٣ - يتعرض الطالب للانتقاد من العديد من أقرانه | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٤ - لا أحد يبدو أنه يحب الطالب | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٥ - ينظر الأقران إلى الطالب باعتباره إنسانا غبيا | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٦ - ينظر الأقران إلى الطالب باعتباره إنسانا ذكيا | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |

**د: بنود مختارة في مجال توقعات الوالدين :**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ١ - يتحدث الوالدان حول فشل الطالب | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٢ - لا يسند الوالدان أية مسئولية إلى الطالب | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٣ - لا يشجع الوالدان الطالب في أداء الواجبات المنزلية | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٤ - يشتكي الوالدان من المدرسة أمام الطالب بصورة مباشرة | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |
| ٥- يسمح الوالدان بتغيب الطالب عن المدرسة حتى وإن لم تكن هناك ظروف تستدعي ذلك. | ٣ | ٢ | ١ | ٠ |

## بعض أساليب تعليم الأطفال بطيئي التعلم :

سنشير في هذا الجزء إلى بعض الأساليب التي يمكن استخدامها في تعليم الأطفال بطيئي التعلم، والواقع أن هذه الأساليب لا تختلف عن تلك المستخدمة مع الكثير من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، بل إننا نستخدمها بصورة أو بأخرى مع الأطفال العاديين .هذا الأمر يدعم الرأي الذي سبقت الإشارة إليه في مواضع أخرى بأن التربية الخاصة لا تختلف اختلافاً جذرياً عن التربية العادية . المبادىء العامة أو النظريات التي تستند إليها التربية العادية يمكن تطويعها والاستفادة منها في مجال التربية الخاصة ، فعلى سبيل المثال ليس هناك (مبدأ تعزيز) خاص بالتربية الخاصة ، وآخر خاص بالتربية العادية .إننا نستخدم مبدأ التعزيز مع جميع الأطفال لكن بطرق مختلفة حسب الحاجة والموقف.

وفيما يلي بعض الأساليب أو النظريات المستخدمة في مجال تعليم الأطفال بطيئي التعلم:

### أولاً - أسلوب التعلم الإجرائي Operant Learning :

يرى أصحاب نظريات التعلم بأن السلوك متعلم ، ولذلك ، فإن بالإمكان تعديله، أو تعلم سلوك بديل أو سلوك جديد .في هذا الجزء سنعرض كيف يمكن زيادة السلوك المرغوب فيه ، وحذف السلوك غير المرغوب وكذلك تشكيل سلوك جديد من خلال بعض الأساليب.

#### ١ - زيادة السلوك المرغوب فيه أو المحافظة عليه:

بناء على مبادىء نظرية التعلم الإجرائي فإنه يمكن التحكم في السلوك من خلال النتائج التي تتبع هذا السلوك .فإذا قام الطالب بسلوك معين سواء كان هذا السلوك مرغوباً فيه أم لا فإن احتمال ظهور هذا السلوك مرة أخرى يعتمد على نتائجه ؛ أي ما يحدث بعد ظهور السلوك. فإذا تم تعزيز السلوك فالأرجح أن يظهر مرة أخرى ، أما إذا لم يعزز فالأرجح أن ينطفىء هذا السلوك أو يقل احتمال ظهوره مرة أخرى.

**بعض المبادىء للمحافظة على السلوك أو زيادته هي:**

أ- إن السلوك يجب أن يكون موجوداً ضمن الحصيلة السلوكية أو المعرفية للطالب .بمعنى آخر إذا كان المدرس يسعى إلى المحافظة أو إلى زيادة سلوك الطالب الأكاديمي أو الاجتماعي فإن عليه التأكد من أن الطالب يعرف أساساً كيف يؤدي السلوك المستهدَف زيادته أو المحافظة عليه.

ب- النتائج يجب أن تتبع السلوك المحدد والمراد تعديله أو يقوم المدرس بخلق الرابطة اللغوية بينهما .فعلى سبيل المثال يمكن للمدرس أن يرسل للطالب الرسالة التالية " :حسناً يا خالد ، لأنك قمت بحل جميع واجباتك في الرياضيات، فإنني سأمنحك الفرصة لمشاهدة فيلم على جهاز الفيديو تقوم باختياره بنفسك ."

ج- المعزز هو أي حدث أو مثير يتبع السلوك ويؤدي إلى الاحتفاظ بقوة السلوك، أو يزيد من قوته وبالتالي فإن ما يُعد معززاً لشخص ما قد لا يكون كذلك لشخص آخر.

د- لضمان الحد الأقصى من قوة المعزز ، فإنه ، أي المعزز يجب أن يتبع السلوك مباشرة.

**التعزيز: Reinforcement**

يُعد التعزيز من أكثر الوسائل فاعلية في زيادة السلوك المرغوب فيه، وهناك نوعان من التعزيز ، التعزيز الإيجابي ، والتعزيز السلبي .كلاهما يؤديان إلى ظهور أو زيادة السلوك أو الاستجابة الاختلاف الأساسي بينهما هو أنه في التعزيز الإيجابي يقدم المثير (أو يضاف إلى الموقف) لزيادة الاستجابة ، أما في حالة المعزز السلبي فتتم إزالة مثير بغيض أو كريه لزيادة الاستجابة (ديمبو ، Dembo 1994 ) ,وهناك أمثلة كثيرة على التعزيز الإيجابي في حياتنا اليومية كما هي الحال عندما يقوم المدرس بالثناء على الطالب ، أو عندما يقوم بأداء عمل جيد أو سلوك مقبول مثلاً. أو عندما يقوم مسئول العمل بمكافأة العامل لحسن أدائه . والواقع أننا نقوم بتطبيق هذا المبدأ في حياتنا بصورة مستمرة وفي مواضع كثيرة

كما نقوم بتطبيق مبدأ التعزيز السلبي في العديد من الحالات، فعندما يقوم الطالب بعمل واجباته المدرسية (السلوك المطلوب والمقبول) خوفاً ، أو تجنباً من توبيخ وغضب والديه ومدرسيه (المثير السلبي)، فإن ذلك يُعد نوعاً من التعزيز السلبي فالطالب تجنب المثير السلبي الذي أدى إلى زيادة السلوك المرغوب فيه ، أي أداء الواجبات المدرسية ، والأرجح أن يتكرر هذا السلوك في المستقبل.

كما يمكن تقسيم المعززات إلى نوعين؛ معززات أولية(Primary reinforcers) ومعززات ثانوية. (Secondary reinforcers) المعززات الأولية هي المثيرات التي تؤدي بطبيعتها إلى تقوية السلوك دون تعلم سابق ، فهي معززات غير متعلمة . ويعتبر الطعام ، والشراب ، والإحساس بالدفء كمعززات أولية إيجابية.

أما المعززات الثانوية فهي معززات محايدة في الأساس إلا أن ارتباطها (وخاصة الارتباط المتكرر ) بالمعززات الأولية أكسبها صفة المعزز الفعلي كما هي الحال مع النقود والمديح حيث يمكن أن يتعلم الفرد أن هناك علاقة بين النقود وبين بعض الإشباعات الأساسية أو الفسيولوجية.

وبصورة عامة هناك خمسة أشكال من المعززات ، هي المعززات الغذائية (جميع أنواع الطعام والشراب التي يفضلها الفرد)، المعززات المادية (الكتب ، الأقلام، الألوان الألعاب ، الصور)، و المعززات الرمزية ( كوبونات ، نقاط ، نجوم والتي يمكن استبدال معززات أخرى بها )، المعززات النشاطية (نشاط حر يفضله الطالب ، مشاهدة برنامج تلفزيوني محبب للطفل ...) ، والمعززات الاجتماعية (التقبل ، الثناء ، الانتباه. ) **لكن الأمر المهم في التعلم الإجرائي هو استخدام المعزز المناسب بغض النظر عن نوعه** .وهنا يأتي دور المدرس في اكتشاف المعززات المناسبة لكل طفل ومحاولة الاستفادة من هذه المعززات بصورة مناسبة حسب طبيعة الموقف التعليمي وخصائص الطفل ، والمادة المراد تعلمها . معزز معين قد يكون فعالاً لطالب معين لكنه قد لا يكون كذلك لطالب آخر. إن اختيار المعزز المناسب يحظى بأهمية كبيرة في مجال تعليم الأطفال ذوي المشكلات الدراسية والمشكلات السلوكية.

٢ - تشكيل السلوك Shaping :

أشرنا في الجزء السابق عن تقوية سلوك موجود أساساً لدى المتعلم إلا أنه إذا كان هذا السلوك غير موجود فإن المدرس لا يستطيع أن ينتظر ظهور هذا السلوك لكي يقوم بتدعيمه أو المحافظة عليه ، في مثل هذه الحالة يجب على المدرس أن يلجأ إلى وسيلة أخرى (لاستحضار ) السلوك المطلوب ، الوسيلة التي اقترحها السلوكيون لتشكيل سلوك جديد هي التي تعرف باسم التشكيل.

تتضمن إجراءات عملية التشكيل تقديم التعزيز الإيجابي المنظم للاستجابات التي تقترب بصورة تدريجية من الاستجابة أو السلوك المراد الوصول إليه .فإذا أراد المدرس أن يعلم الطالب سلوكاً معيناً ، كأداء مهارة مثلاً ، فإنه يقوم أولاً بتحديد السلوك النهائي الذي يسعى إلى تعليمه .يقوم بعد ذلك باختيار استجابة قريبة من السلوك النهائي .ويقوم المدرس بتعزيز الخطوات الصحيحة التي يقوم بها الطالب بصورة منظمة ( دون تعزيز الخطوات الخاطئة). ويستمر في هذه العملية إلى أن يقترب الطالب من الاستجابة النهائية أو السلوك المطلوب .وتسمى هذه العملية التقارب التدريجي. ( Succsessive Approximation )

٣ - تقليل /إطفاء السلوك غير المرغوب فيه Extinction - Decreasing ) :

(Undesirable Behavior هناك حالات يحتاج المدرس فيها إلى التخلص من سلوكيات معينة أو التقليل منها ، في مثل هذه الحالات يمكن للمدرس اللجوء إلى وسائل معينة نعرض لبعضها باختصار:

أ- العقاب Punishment :

العقاب هو أي إجراء يؤدي إلى تقليل أو منع حدوث استجابة معينة في المستقبل ، وبهذا المعنى فالعقاب من الناحية الوظيفية هو عكس التعزيز .العقاب قد يأخذ أحد الشكلين:

- تقديم مثير سلبي ، كما هي الحال مع التوبيخ أو الضرب أو الصراخ.
- إزالة مثير إيجابي ، كحرمان الطفل من اللعب في لعبة مفضلة لديه.

ب - الإطفاء Extinction :

المقصود بالإطفاء هو إلغاء المعززات التي تتبع السلوك .فإذا أراد المدرس أن يطفىء سلوك الطفل الذي يرفع صوته عالياً كي يطلب إليه المدرس الإجابة عن الأسئلة ، فإن المدرس يتجاهل "طلب الطالب بالصوت العالي "أي أنه لا يعزز هذا السلوك في الوقت الذي يحاول أن يعزز سلوك "رفع اليد "مثلاً.

ثانياً:أسلوب تعديل السلوك المعرفي Cognitive Behavior Modification

يعدّ أسلوب تعديل السلوك المعرفي مزيجاً من مبادىء نظرية التعلم الإجرائي ، والتعلم الاجتماعي ، والتعلم المعرفي .وتفترض هذه النظرية أن السلوك المعرفي (عملية التفكير) يمكن تغييره أو تعديله كما هي الحال مع السلوكيات القابلة للملاحظة (بوس وفون Bos and Vaughn , 1994) . إن هذا النموذج الخاص بعملية التعلم والتعليم يتضمن العديد من مبادىء نظرية التعلم الإجرائي إلا أنه يضيف مبادىء أخرى والتي تبدو وثيقة الصلة بالموضوع عندما يكون الهدف هو تغيير الطريقة التي يفكر بها المتعلم.

والمثال التالي يوضح هذا الأسلوب: اكتشف المدرس أن هناك مجموعة من الطلاب الذين يعانون من صعوبات في فهم الأفكار الرئيسة للموضوعات التي يدرسونها ،خاصة في مجال العلوم .كيف يمكن للمدرس تعليمهم استخراج الأفكار الأساسية لموضوع الدرس من خلال أسلوب تعديل السلوك المعرفي ؟

قام المدرس بمراجعة وشرح الأسلوب الذي يتبعه الطلاب حالياً في معرفة واستخراج الأفكار الأساسية للموضوع ومدى كفاءة هذا الأسلوب، كما تم بعد ذلك مناقشة أهمية تنمية مهارة التعرف على الأفكار الأساسية للموضوع الذي تتم دراسته .قام المدرس بتعريف التلاميذ بالخطوات التي يتبعها هو أثناء القراءة للتعرف على الأفكار الأساسية .حتي يمكن (نمذجة) هذه الخطوات ، أو نقلها إلى التلاميذ قام المدرس بقراءة موضوع معين وشرح ما يفكر هو به أثناء القراءة طلب المدرس إلى الطلاب اتباع الخطوات التي قدمها في الوقت الذي قام هو بشرح الخطوات .في النهاية قام المدرس بتوفير الفرصة الكافية للطلاب للتدريب على الخطوات التي تساعدهم على التعرف على الأفكار الأساسية للموضوع المراد

دراسته في الوقت الذي يقوم بتشجيعهم على ذكر الخطوات بصوت مرتفع أثناء قيامهم بالمهمة .قام المدرس بتوفير التغذية الراجعة للطلاب حول سير عملهم. كما قام بتعليمهم كيفية تقويم أدائهم بأنفسهم.

لاحظ المدرس تحسناً في أداء التلاميذ بعد عدة أسابيع واصبحوا أكثر قدرة على تذكر المعلومات والأفكار الرئيسة في دروس العلوم .كما أن التلاميذ وصلوا إلى مرحلة آلية في مجال التعرف على الأفكار الأساسية في مادة العلوم ، أي دون الحاجة إلى تذكر الخطوات التي قدمها لهم المدرس في البداية (.مقتبسة بتصرف من (بوس و فون، Bos and Vaughn ، ١٩٩٤)

إن ما قام به المدرس يُعد نوعاً من تعديل السلوك المعرفي باعتبار أنه تم تعديل في عملية التفكير ( Thinking Process ). إن هذا الاسلوب يتطلب تحليلاً للواجب (Task Analysis) كما يتطلب تحليلاً لعملية التفكير المتضمنة في أداء المهمة أو الواجب ، كما يتضمن نظام التدريب الذي يستخدم (النمذجة ) وسائل التدريب الذاتي ، وكذلك التقويم الذاتي.

يستخدم أسلوب تعديل السلوك المعرفي في مجال تنمية المهارات الاجتماعية والأكاديمية .ويرى (لويد Lloyd، ١٩٨٠) أن هناك خمسة مظاهر أساسية في معظم أساليب تعديل السلوك المعرفي هذه المظاهر هي:

**١ - الخطوات المنهجية الاستراتيجية أو التنظيمية Strategy Steps**

إن هناك سلسلة من الخطوات التي يتم تحديدها للطالب عندما يعمل لحل مشكلة معينة أو يقوم بأداء واجب معين .هذه الخطوات تعتمد على ما يسمى بتحليل الواجب ( Task analysis ) للسلوكيات المعرفية وغير المعرفية (القابلة للملاحظة) المطلوبة لاستكمال الواجب .فعلى سبيل المثال حتى يتمكن الطالب من كتابة قصة معينة فإن عليه اتباع خطوات منهجية معينة (جراهام وهاريس Graham and Harris ، ١٩٨٩) فيما يلي بعض من هذه الخطوات :

أ- اجعل ذهنك (خالياً) صافياً ، حراً .

ب- من هي الشخصية الرئيسة في القصة ؟ من هم الشخصيات الأخرى في القصة ؟

ج- أين حدثت القصة ؟

د- ما ذا تريد الشخصية الرئيسة القيام به ؟

هـ- مالذي حدث عندما قامت الشخصية الرئيسة القيام بالعمل ؟

و- كيف انتهت القصة ؟

**٢- النمذجة Modeling**

يستخدم أسلوب النمذجة في تعديل السلوك المعرفي كوسيلة أساسية في التدريس. الدراسات في مجال التعلم الاجتماعي وكذلك في مجال تعديل السلوك المعرفي تدعم الفرضية التى ترى أن النمذجة تعتبر أسلوباً تعليمياً فعالاً بصورة كبيرة ، ضمن أسلوب تعديل السلوك المعرفي لا يكون الطالب مكلفاً فقط بملاحظة السلوك الظاهر عندما يقوم المدرس بأداء المهمة أو الواجب ، بل عليه الاستماع إلى الحديث الذاتي للمدرس. ( Self-talk )وبهذه الكيفية فإن المدرس يقوم بتقديم نموذج سلوكي ظاهر قابل للملاحظة بالإضافة إلى عملية التفكير (غير القابلة للملاحظة) والمرتبطة بالسلوك.

إن القدرة على (الاقتداء) بنموذج لعملية تفكير غير مرئية تعتبر أحد المكونات الأساسية لتعليم المهارات المعرفية كحل المشكلات الرياضية اللفظية ، التعرف على الفكرة الرئيسة في فقرة ما ، وحل المشكلات الاجتماعية .وفي معظم الأحوال فإن الشخص الذي يمثل النموذج يكون المدرس أو أحد أقران الطالب ، إلا أن جهاز (الفيديو) والدمى المتحركة أثبتت فعاليتها أيضا (فون ، ريدلي وبلوك (Vaughn , Ridley and Bullock 1984

**٣ - التنظيم الذاتي Self-Regulation**

يشير مصطلح التنظيم الذاتي إلى مراقبة المتعلم لتفكيره أو سلوكه من خلال الوسيط اللغوي .عندما يستخدم الطالب التنظيم الذاتي فإنه يلعب دور المدرس لنفسه .ويتوقع من الطالب ضمن هذا الأسلوب أن يقوم بدور فاعل في عملية

التعلم وأن يكون مسئولاً عن تعلمه. وعلى الرغم من أن الطالب يعمل تحت إشراف المدرس إلا أنه يتوقع منه ملاحظة ومراقبة أسلوب تعلمه ، وأن يقوم بتغيير أو تعديل أسلوب التعلم عندما تظهر صعوبات تعيق تحصيله الدراسي .على الطالب أن يقوم بتقويم مستوى أدائه ، وفي بعض الحالات عليه القيام بالتعزيز الذاتي ، أي يقوم بتعزيز سلوكه بنفسه ضمن نظام معين.

### ٤ - التعبير اللفظي Verbalization

يعتبر التعبير اللفظي أحد عناصر التعلم الذاتي ، والمراقبة الذاتية .العديد من برامج تعديل السلوك المعرفي يعتمد على أسلوب "التحدث بصوت عال أو مسموع "أو "التفكير بصوت عال ("مونتاج وبوس ,Montague and Bos1986) فبعد الاستماع إلى المدرس وهو يفكر بصوت عال بينما يؤدي السلوك المستهدف، يشجع الطالب للتحدث بصوت مرتفع وهو يتعلم الأسلوب أو الطريقة وفي العادة يلجأ المدرس والطالب إلى أسلوب التعبير اللفظي الصريح أو المرتفع في بداية مرحلة التعلم ، وعندما يصل الطالب إلى مرحلة اتقان الطريقة (مرحلة تطبيق الأسلوب بصورة ذاتية) فإنه يشجع على اتباع أسلوب "التفكير مع نفسه "بدلاً من "التفكير بصوت مرتفع"

### ٥ - التفكير الا نعكاسي (المتروي) Reflective Thinking :

يتطلب هذا الأسلوب من الطالب أن يقوم بأخذ الوقت الكافي للتفكير فيما يقوم به. إن تعليم الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم أو من المشكلات السلوكية ل "التوقف والتفكير "يعتبر مهارة مهمة في عملية التدريس .الكثير من الأطفال ذوي الصعوبات الدراسية يعانون من مشكلة الاندفاعية حيث يندفعون إلى العمل دون ترو أو تفكير .هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى الأساليب الفعالة للأداء الأكاديمي أو التعامل مع المواقف الاجتماعية .وضمن هذا الأسلوب يتعلم الطالب أن يفكر بصورة كافية ويراجع إجاباته أو نتائج سلوكه قبل الإقدام عليها .الافتراض هنا أن مشكلات بعض الطلاب ترجع ، بصفة جزئية على الأقل، إلى شخصياتهم الاندفاعية حيث لا يأخذون الوقت الكافي للتفكير والوصول إلى

الاجابة الصحيحة .فهم يقفزون إلى الاستنتاجات بسرعة مما يزيد من احتمال الأخطاء التي يرتكبونها.

**ثالثاً :نموذج معالجة المعلومات Information Processing Model:**

بينما تركز نظرية التعلم الإجرائي على السلوكيات الظاهرة ، وتعتبر التعلم كتأسيس لعلاقات بين سلوك الفرد المتعلم ومثيرات البيئة ، فإن نظرية التعلم المعرفي تركز على ما يحدث داخل ذهن (تفكير) المتعلم ، وتنظر إلى عملية التعلم باعتبارها تغيراً في البنية المعرفية للمتعلم.

نظرية معالجة المعلومات ، وهي إحدى نظريات التعلم المعرفي ، تحاول تفسير كيفية استقبال المدخلات أو المثيرات الحسية ، كيفية إدراكها ، انتقالها ، اختزالها، تفصيلها ، وتخزينها ، ثم استرجاعها للاستفادة منها (سوانسون ، Swanson, 1987) علماء النفس والتربية الذين يتبنون هذه النظرية يحاولون فهم كيف تقوم عمليات التفكير بعملها ، وتمنح الإنسان القدرة على القيام بعمليات معرفية معقدة كما هي الحال مع قيام الشخص بتلخيص فصل من كتاب معين ، أو القيام بعملية مقارنة بين نظريات التعلم.

هناك أكثر من نموذج لتفسير عملية التفكير والتعلم ضمن إطار نظرية معالجة المعلومات .سنشير فيما يلي إلى أحد النماذج المبسطة لغرض التوضيح :

يمكن تشبيه نموذج معالجة المعلومات بنظام عمل (الكمبيوتر) حيث يمكن تحديد ثلاث عمليات أساسية هي :١ -الإدخال ( Input )، ٢- العمليات أو المعالجة (Processing ) .ويسمى في نموذج معالجة المعلومات (Executive Functioning)، ٣- النتائج . (Output) سنقوم بتوضيح عملية التعلم وتسلسلها ضمن إطار نموذج معالجة المعلومات من خلال المثال الآتى :

يسعى المدرس إلى أن يقدم معلومات عن "النمر" و لنفترض أن المعلومة المقدمة (المثير) للطالب هي **"النمر حيوان مفترس"** سيقوم المدرس بكتابة **"النمر حيوان مفترس"** على لوحة الكتابة في الوقت الذي يقوم بذكر العبارة شفهياً ويشرح مفهوم "النمر "ومفهوم "الحيوان "وكذلك مفهوم "مفترس" بعد

ذلك ، وبناء على نموذج معالجة المعلومات فإن أول خطوة في تعلم وتذكر المعلومة "النمر حيوان مفترس "هي في **استقبال المعلومة عن طريق الحواس** .لقد قام المدرس بتقديم المعلومة عن طريق حاستي السمع والبصر للطالب حيث كتب العبارة على السبورة وهو يذكرها شفهياً. فالخطوة الأولى إذن هي:

**١ - الإحساس Sensing**

يتضمن الإحساس استخدام حاسة أو أكثر من حواسنا للحصول على المعلومات ويشير إلى قدرات نظامنا لاستخدام العمليات الحسية للحصول على المعلومات ، وليس إلى قدرات نظامنا إلى الانتباه وتمييز أو تصنيف المعلومات .إن استقبال مثيرات البيئة يتم عن طريق جميع الحواس وإن كانت المعلومات التي نتعلمها في المدرسة غالباً ما تأتي عن طريق حاسة البصر والسمع ، وهذا ما قام به الطالب لدى استقباله للمعلومة التي قدمها المدرس.

**٢ - الذاكرة الحسية Sensory store**

الذاكرة الحسية تتولى الاحتفاظ بالمثيرات أو المعلومات لفترة لا تتجاوز الثانية .وعلى الرغم من أننا نمتلك القدرة للاحتفاظ بكم كبير من المعلومات في هذه الذاكرة إلا أنها تتلاشى بسرعة ما لم نقم بعملية انتباه نشطة عند استقبال المعلومات واسترجاعها (بوس وفون Bos and Vaughn، ١٩٩٤) ففي مثالنا السابق انتقلت هذه المعلومات "النمر حيوان مفترس "مع بقية المعلومات إلى الذاكرة الحسية لدى الطالب .في هذه المرحلة تم الاحتفاظ بالصورة السمعية وكذلك بالصورة البصرية للمثيرات التي قدمها المدرس .إلا أن الطالب لم يقم بإضفاء أي معنى على المعلومات أو المثيرات.

**٣ - الانتباه Attention**

بالنظر إلى كثرة المثيرات التي تستقبلها حواسنا فإن انتباهنا سيوجه إلى مثيرات معينة فقط في كل مرة وذلك بناء على الواجب المطلوب ، وبمعنى

من بعضها البعض .طبيعي أن هذه المبادىء تصدق على المثيرات السمعية أيضاً . من ناحية ثانية يمكن للمدرك أن يستخدم السياق الذي يتضمن المثير ليعينه على التفسير .فالإدراك يتضمن الاستخدام المتزامن لتحليل المظهر (المعلم)، والسياق وكذلك الخبرات أو المعرفة السابقة.

٥ - الذاكرة العاملة (الفاعلة) Working Memory

عندما يتم إدراك المعلومات فإن بالإمكان انتقالها (نقلها) إلى الذاكرة العاملة أو الذاكرة قصيرة المدى ( Short-term Memory ) يمكن النظر إلى الذاكرة العاملة كذاكرة نشطة طالما تقدم أو تعرض المعلومات التي يمكن الوصول إليها بسهولة . تتميز الذاكرة العاملة بأنها ذات إمكانات محدودة من حيث إننا نستطيع الاحتفاظ بقدر ضئيل فقط من المعلومات في هذه الذاكرة في نفس الوقت .إننا نفقد الكثير من المعلومات التي نستقبلها من خلال حواسنا المختلفة.

في مقابل الذاكرة قصيرة المدى توجد الذاكرة بعيدة المدى (Long-term Memory)حتى يمكن الاحتفاظ بالمثيرات لفترات طويلة فإنها يجب أن تنقل إلى الذاكرة بعيدة المدى .فعلى سبيل المثال إذا طلب المدرس من الطالب حفظ رقم الهاتف التالي(٥٢٩٦٥١٨) ، لفترة بسيطة ، ثم طلب إليه القيام مباشرة بتذكر أرقام هواتف ثلاثة من أصدقائه التي يحفظها .سيقوم الطالب باسترجاع هذه الأرقام من خلال البحث في الذاكرة بعيدة المدى لأنها مخزونه هناك وينقلها للذاكرة العاملة .وقد يستخدم استراتيجيات معينة لتذكرها. وعندما تصل المعلومات إلى هذه الذاكرة فإن الطالب يكون مستعداً لاستخدامها.

والآن ، إذا طلب المدرس من الطالب أن يسترجع رقم الهاتف الذي قدمه له في بداية التجربة فقد يجد صعوبة في ذلك ، لماذا ؟ لأن المعلومات تلاشت من الذاكرة العاملة حيث لم يقم الطالب بنقلها إلى الذاكرة بعيدة المدى كما أنه قام بملء الذاكرة العاملة بأرقام ثلاثة هواتف أخرى في نفس الوقت تقريباً .لو كان المدرس طلب إلى الطالب أن ينقل رقم الهاتف الأول إلى الذاكرة العاملة (الذاكرة قريبة المدى ، ثم إلى الذاكرة بعيدة المدى) لكان بالإمكان استرجاعه ، إلا أنه طالما أن الرقم تلاشى من الذاكرة العاملة فإنه لا أمل في استرجاعه.

### ٦ - الذاكرة بعيدة المدى Long-term Memory

كما ذكرنا قبل قليل ، الذاكرة بعيدة المدى تشكل (المخزن) الذي يمكن الاحتفاظ به بكم هائل من المعلومات لفترات طويلة، والذاكرة بعيدة المدى تتفاعل مع الذاكرة قصيرة المدى حيث تنتقل المعلومات من الأولى إلى الأخيرة قبل أن نتمكن من استخدامها، كما توفر لنا الذاكرة بعيدة المدى (السياق) الذي يساعدنا على إدراك المثيرات حتى وإن لم تكن مكتملة كما هي الحال مع المثيرات البصرية، كما تساعدنا على بملء الفراغات الصوتية عندما نحاول استقبال مثيرات سمعية في بيئة تتسم بالضوضاء. فنحن قد لا نسمع الأصوات بصورة واضحة في بعض الأحيان إلا أننا نقوم بملء (الفراغات الصوتية) عن طريق الإغلاق والذي يعتمد على السياق.

### ٧ - الوظيفة التنفيذية (العمل التنفيذي) Executive Functioning

" العمل التنفيذي "هو الجزء المسئول عن التحكم في العناصر التي يتضمنها نموذج معالجة المعلومات والتنسيق بينها .. (الانتباه ، الإدراك ، الذاكرة قريبة المدى ، والذاكرة بعيدة المدى) . ويشبه عمل هذا الجزء عمل المدير التنفيذي في أية مؤسسة تحوي أقساماً مختلفة تتطلب التنسيق بينها كما تتطلب اتخاذ قرارات تساعد على الاستخدام الأفضل لهذه الأقسام المختلفة (بوس وفون Bos and Vaughn , 1991 ) فعلى سبيل المثال عندما يواجه الطفل بطيء التعلم، أو أي طفل آخر بموقف تعليمي معين فإن عليه (وعلى المدرس) تحديد بعض الأمور من مثل:

أ - المثيرات التي يجب أن يوجه اهتمامه لها.

ب- هل سيعتمد أكثر على تحليل المظاهر (المعالم ) أو السياق ، أم المعارف والمعلومات السابقة.

ج- ما هي استراتيجيات التذكر الأكثر فاعلية في الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى.

د- ما هي الطرق الأكثر كفاءة لحفظ المعلومات والتي تعين على استرجاعها بعد فترة .

**كيف يمكن للمدرس تعليم الطلبة كيفية استخدام (العمل التنفيذي) للتنسيق بين استراتيجيات التذكر والتعلم المختلفة ؟ فيما يلي بعض الاقتراحات :**

١ – ساعد الطلبة على فهم الأفكار الأساسية من خلال تقديم الخطوط الرئيسة للموضوع ، و كتابة المفاهيم الأساسية على لوحة الكتابة ، مساعدتهم على كيفية الاستماع ، والانتباه إلى العلامات أو المؤشرات التي تشير إلى أهمية فكرة معينة كما هي الحال مع رفع الصوت ، والتكرار .

٢ – قم بتشجيع الطلبة على دراسة اختلافات المظاهر الأساسية بين المثيرات عندما يكون الهدف هو بيان أوجه الاختلاف بين المثيرات .

٣ – شجع الطلبة على استخدام (السياق) لمساعدتهم في عملية الإدراك .

٤ – علم الطلبة كيفية استخدام استراتيجيات التذكر .

قد يكون من المهم أن نشير في نهاية هذا الجزء من الدراسة إلى أن طرق وأساليب تعليم الأطفال بطيئي التعلم التي استعرضناها ليست مخصصة للأطفال بطيئي التعلم فقط .إنها طرق وأساليب لتعليم العديد من فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والذين يعانون من مشكلات في التعلم ومشكلات في السلوك أيضاً ، بل يمكن القول إننا نستخدم هذه الطرق والأساليب في الفصول العادية ، أو بصورة أكثر تحديداً يجب استخدامها مع الأطفال العاديين عندما يتطلب الأمر ذلك .

من ناحية ثانية يجب التأكيد على أن الأمر الحاسم في تعليم الأطفال بطيئي التعلم (وكذلك الأطفال الآخرين) ليس هو الطرق والوسائل بقدر ما هو متعلق بكيفية استخدام هذه الطرق والوسائل واختيار الأنسب منها وتعديلها لتتناسب مع طبيعة وخصائص الأطفال الذين نقوم بتعليمهم وتتناسب مع خصائصهم العقلية والنفسية .فليس من الحكمة مثلاً أن يقوم المدرس باختيار نموذج معالجة المعلومات ويحاول الاستفادة منها مع الأطفال بطيئي التعلم دون التأكد من قدرات هؤلاء والمشكلات الخاصة التي يعانون منها .وليس من الحكمة أن يقوم المدرس باستخدام المعززات بصورة عشوائية ودون دراسة لخصائص الطلاب وخصائص

الموقف التعليمي ، وكذلك طبيعة المادة المراد تعلمها، أو السلوك المراد تعلمه أو التخلص منه .

وطبيعي أن موضوع ماذا وكيف نعلم الطفل أوسع من مجال هذه الدراسة . مثل هذا الاستعراض ينبغي أن يكون جزءاً من برنامج إعداد المعلم وتنفيذ البرنامج .أما إشارتنا السريعة لبعض الخطوط العريضة لهذا الموضوع فقد استهدفنا بها بيان أمرين بصورة غير مباشرة هما :

١ - الأول هو بيان دور المدرس الحيوي في مجال التربية الخاصة .إذ لا يمكن للمدرس أن يكون فعالاً في مجال تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إذا اقتصر دوره على تقديم الدرس وتطبيق الاختبارات بالصورة التقليدية . يتسع دور مدرس التربية الخاصة ليشمل القيام بالعديد من عمليات التقويم المختلفة ، وعمليات اختيار المواد والوسائل التعليمية لتلاميذه .كما أن على المدرس أن يقوّم مدى تقدم التلميذ ومحاولة تغيير الأساليب التدريسية إذا اكتشف عدم جدوى الطريقة الأصلية ، وأن ينوع في الأساليب والوسائل التي يستخدمها .من مهام مدرس التربية الخاصة العمل مع فريق متعدد التخصصات لتقرير المكان المناسب لتعليم الطفل .من واجباته إعداد التقارير الدورية عن وضع التلميذ وتقدمه الدراسي .وعليه عقد اجتماعات دورية مع أولياء الأمور لمناقشة حالة التلميذ وإطلاعهم على الجهود المبذولة معه.

إن أي تصور لرعاية الأطفال بطيئي التعلم يجب أن يأخذ بالاعتبار إذن إعداد المعلم وتأهيله بحيث يكون قادراً على القيام بدوره بصورة فاعلة .بدون إعداد المعلم القادر على مهام التقويم والتدريس ثم تقويم التدريس والوسائل والمعينات التعليمية التي يستخدمها فإن التربية لن تخرج عن نطاق التربية التقليدية وسيظل الطفل بعيداً عن التعليم المناسب.

٢ - الهدف الثاني من الاستعراض السابق لموضوع كيف وماذا ندرس الطفل بطيء التعلم هو الأخذ بالاعتبار منح المدرس المرونة الكافية في تعليم الأطفال بطيئي التعلم .هذه القضية ترتبط بالأمر السابق من حيث إن إعداد مدرس بطيء التعلم بالمواصفات المذكورة والمطلوبة يستوجب منحه

الحرية والمرونة الكافية لتطبيق المبادىء والأسس التي افترضنا أنها ضرورية لكي نوفر التعليم المناسب للطفل بطيء التعلم .إن هذه القضية في الواقع تشكل تحدياً كبيراً للنظام التربوي في مجتمعاتنا بصورة عامة . وستشكل تحدياً كبيراً لتربية الأطفال بطيئي التعلم بصورة خاصة .فهناك تخوف من تحويل التربية الخاصة للأطفال بطيئي التعلم إلى تربية عادية إذا تم وضع مناهج هؤلاء ضمن أطر جامدة .هذا الموضوع يجب أن يكون محوراً للنقاش عند طرح البرنامج التنفيذي.

ختاماً ....إذا حاولنا ربط الجزء المتعلق **بالقياس لغرض التدريس بالجزء الخاص بمواءمة المناهج** كبديل للمناهج العادية فيجب أن نتذكر أننا افترضنا أن مناهج المدارس العادية هي الأساس في إعداد برامج الأطفال بطيئي التعلم بعد مواءمتها وتعديلها .وإذا كان الأمر كذلك فإن هذه المناهج قد وضعت أساساً لتحقيق أهداف معينة .وقد يتطلب الأمر إعادة تحديد أو صياغة الأهداف الخاصة أثناء مواءمة المناهج بحيث تكون أكثر ملاءمة للأطفال بطيئي التعلم . من ناحية أخرى ينبغي للمدرس أيضاً القيام بإعادة تحديد أهداف بعض الدروس لتتناسب مع قدرات وإمكانات كل طفل على حده .أي أنه على الرغم من الاتفاق على الإطار العام لبرنامج الأطفال بطيئي التعلم والذي تمت مواءمته إلا أنه لا بد من توافر القدر الكافي من المرونة لمواجهة الفروق الفردية بين الأطفال، وهذه المرونة قد تشمل المنهج و الأهداف والوسائل أو المعينات التعليمية كما أسلفنا سابقاً.

وفي جميع الأحوال وبغض النظر عن الطرق أو الاستراتيجيات المستخدمة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ( والطفل بطيء التعلم بطبيعة الحال) فإنه من المهم الإشارة إلى أن أحد المبادئ الأساسية في التربية الخاصة هو أن نسبة عدد الطلبة إلى المدرس (أي الكثافة الطلابية داخل الفصل) يجب أن تكون مرنة حسب احتياجات الطفل .تعليم الأطفال بطيئي التعلم قد يتم لمجموعة الفصل ، لمجموعات صغيرة داخل الفصل ، وقد يتم التعليم من خلال التعليم الفردي في بعض الحالات.

## ما المقصود بالتعليم الفردي أو برنامج التعليم الفردي ؟

**Individualized Programming**

لتوضيح المقصود بالتعليم الفردي فإننا نعرض لمقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الفردي :

| التعليم التقليدي | التعليم الفردي |
|---|---|
| الأهداف التدريسية محددة وثابتة لجميع المتعلمين. | الأهداف التدريسية متباينة نتيجة لاختلاف المهارات التي تم قياسها. |
| نقاط البدء بالمنهج محددة وثابتة. | نقاط البدء بالمنهج تتميز بالمرونة. |
| وقت وسرعة التعلم محددان وثابتان. | وقت وسرعة التعلم يعتمدان على قدرة المتعلم. |
| مشاركة محدودة من المتعلم في اتخاذ القرار حول تعليمه. | مشاركة فعالة من المتعلم في اتخاذ القرار. |
| تعليم جماعي | أساليب تعليمية مختلفة حسب طبيعة الدرس أو الواجب. |
| تقويم معياري المرجع للمتعلم. | تقويم محكي المرجع للمتعلم. |

البرنامج التربوي الفردي يجب أن يتضمن الأمور التالية :

١ – مستوى أداء التلميذ الحالي في المجالات التي يعاني منها من الضعف (القراءة ، التعبير الكتابي ......)

٢ – الأهداف على مستوى العام الدراسى والأهداف قريبة المدى.

٣ – التاريخ المحدد للبدء بالبرنامج والفترة المتوقع أن يستغرقها البرنامج.

٤ – شرح لإجراءات التقويم وتحديد ما إذا كانت الأهداف الموضوعة قد تم تحقيقها.

إن الجزء الأساسي من البرنامج التربوي الفردي يتضمن الأهداف على مستوى العام الدراسي ، وكذلك الأهداف قصيرة المدى .إن أهداف البرنامج التربوي الفردي تغطي العام الدراسي .أما الأهداف قصيرة المدى فإنها تغطي في العادة فترة تمتد من ٦ – ٩ أسابيع. الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى يجب أن تصاغ بصورة تتضمن معلومات كافية بحيث تسمح بتقويمها والحكم على مدى تحقيق هذه الأهداف ، إن ذلك يتضمن ما يلي:

أ– وصف السلوك الذي سيكون التلميذ قادراً على إظهاره أو أدائه بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

ب– وصف الظروف التي سيظهر فيها السلوك.

ج– مستوى الأداء المطلوب لتحقيق الأهداف العامة أو الأهداف قصيرة المدى.

**خامساً: من يقوم بتدريس الأطفال بطيئي التعلم (إعداد مدرسي الأطفال بطيئي التعلم ):**

المدرس يشكل حجر الزاوية في أي عملية تعليمية .المعلم المؤهل ذو الدافعية العالية قد يتمكن من التعليم الجيد والنجاح حتى مع توافر الحد الأدنى من العناصر الأخرى (المنهج الجيد ، الفصل المناسب ، الأدوات ..) ، إلا أن توافر هذه العناصر لا يضمن تعليماً جيداً بدون وجود المدرس المؤهل .هذه الحقيقة تفرض علينا أن نأخذ موضوع إعداد المدرس بصورة جدية .اختيار المدرس يجب أن يتم ضمن ضوابط وشروط صارمة الضبط تتعامل مع الجوانب الشخصية والمهنية والأكاديمية للمعلم .الواقع أن معايير اختيار مدرس التربية الخاصة لا ينبغي أن تختلف عن معايير اختيار المدرس العادي، إلا أن الأمر يأخذ بعداً آخر في حقل تربية الأطفال المعاقين أو الذين يعانون من مشكلات في التعلم .إن بإمكان غالبية الأطفال العاديين السير في المدرسة والتحصيل الجيد حتى مع غياب المدرس الكفء .أما الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم فإنهم

متعثرون في الأساس ونجاحهم يستوجب تعديلاً في البيئة التعليمية بكل عناصرها حتى نضمن فرص نجاح أفضل .وأهم هذه العناصر المدرس القادر على التعامل مع هؤلاء الأطفال.

عندما نتحدث عن إعداد وتأهيل معلمي الأطفال بطيئي التعلم أو معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة عامة فيجب الإشارة إلى أن إعداد المعلم يجب أن يتم ضمن إطار إعداد الجهاز الفني والإداري المتكامل .هذا الجهاز يتألف ، إضافة إلى المعلم ، من الأخصائي النفسي ، والاخصائي الاجتماعي ، متخصصين في مجال التوجيه المهني ، وأخصائي علاج النطق ، كما يتطلب وجود إدارة مدرسية متفهمة لعمل هذا المعلم .إلا أننا في هذه الدراسة لن نعرض لجميع هذه العناصر .سنقوم بالتركيز على أساليب إعداد المعلم فقط.

برامج إعداد وتأهيل معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قد تتخذ صوراً مختلفة .فقد تكون البرامج في صورة دورات تدريبية ، دبلومات ، أو درجات جامعية .طبيعي أن يعكس اختيار نوع البرنامج متغيرات منها الإمكانات المادية ، والعلمية ، والبشرية المتوافرة ، وكذلك الاتجاهات الفكرية والاتجاهات المجتمعية نحو رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .ومن المنطقي افتراض أن اختيار برنامج دون آخر سيؤثر على الفترة التي يستغرقها إعداد وتأهيل المدرس ، كما سيؤثر على جودة وطبيعة الإعداد .وهذه أمور يجب أن تؤخذ بالاعتبار عند اتخاذ القرار حول أسلوب إعداد معلم الأطفال بطيئي التعلم.

قد يكون مناسباً أن نشير أيضاً إلى أن الدراسة الخاصة برعاية الأطفال بطيئي التعلم التي عرضت في الجزء الأول لم تتناول الجانب المتعلق بأساليب إعداد معلمي الأطفال بطيئي التعلم .كان يمكن لهذه المعلومات أن تكون ذات عون لنا في استعراض البدائل التي يمكن طرحها بناء على ما هو متوافر حالياً واعتماداً على التجربة الحالية لهذه الدول في إعداد معلمي التربية الخاصة . على أية حال يمكن تنفيذ هذا الجزء من الدراسة في المرحلة التالية .وفيما يلي سنحاول أن نعرض لبعض البدائل المتوافرة في مجال إعداد معلمي الأطفال بطيئي التعلم:

**البديل الأول: إعداد وتأهيل معلمي الأطفال بطيئي التعلم (أو في مجال مشكلات التعلم)**

من خلال المعاهد و الكليات الجامعية ، وهذا يعني إعداد المعلم بمستوى درجة الليسانس أو البكالوريوس والتي تستغرق حوالي خمس سنوات في العادة.

يفترض في هذا البرنامج أن يعد الطالب إعداداً متكاملاً من الناحية النظرية والعملية بالنظر إلى الفترة الطويلة نسبياً التي يستغرقها البرنامج .مثل هذا البرنامج توفره جامعات في المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية .أما في البحرين فإن جامعة الخليج تمنح دبلوم الدراسات العليا في التربية الخاصة في مجال التخلف العقلي ، والتفوق العقلي ، وصعوبات التعلم.

على الرغم من أن أياً من الجهات سابقة الذكر لا تمنح درجة علمية في مجال بطيئي التعلم بصورة محددة ، إلا أنه يجب أن نتذكر أن حقل بطيئي التعلم لا ينبغي اعتباره مجالاً قائماً بذاته كما سبقت الإشارة إلى ذلك ، أو أنه يختلف اختلافاً كلياً عن بقية المجالات الأخرى كالتخلف العقلي وصعوبات التعلم أو التأخر الدراسي .الواقع أن الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في مجال تعليم الأطفال ذوي التخلف الخفيف يمكن استخدامها في مجال تعليم الأطفال بطيئي التعلم .طبيعي أننا بحاجة إلى الأخذ بالاعتبار مستويات الأداء لدى كل فئة والتي ترتبط بدرجة أو بأخرى بالقدرات العقلية، إلا أن المسلم به أن تعليم هؤلاء الأطفال يمكن أن يتم ضمن إطار نفس المبادىء والأسس ، ولذلك فإننا كثيراً ما نجد مراجع التربية الخاصة تعالج موضوع الأطفال ذوي التخلف العقلي الخفيف وبطيئي التعلم والمتأخرين دراسياً تحت عنوان الأطفال ذوي مشكلات التعلم باعتبار أن هناك العديد من الخصائص المشتركة بين هذه الفئات وأن الأساليب التعليمية لتعليم هذه الفئات لا تختلف كثيراً عن بعضها البعض.

وإذا أخذنا الوضع السابق بالاعتبار فإنه يمكن القول إن خريجي الكليات الجامعية السابقة الذكر يعدون مناسبين للاضطلاع بعملية تعليم الأطفال بطيئي التعلم ، وقد يتطلب الأمر تنمية للقدرات المهنية لهؤلاء الخريجين من خلال دورات متخصصة .وهو أمر متوقع بل ومطلوب في جميع الأحوال.

**البديل الثاني :إعداد معلمي الأطفال بطيئي التعلم عن طريق برامج تدريبية نظرية وتطبيقية شاملة للمدرسين العاملين في الميدان ،** أي تأهيل المدرسين من حملة الدرجات الجامعية في المجال التربوي ومن في مستواهم وإعدادهم للعمل مع الأطفال بطيئي التعلم .هذا البديل قد يكون مناسباً للدول التي تفتقر إلى برامج جامعية أو ما في مستواها والخاصة بإعداد معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كالكويت مثلاً .إلا أنه يجب الإشارة إلى أن البرامج التدريبية ما لم تكن موجهة بصورة دقيقة لإعداد هؤلاء المعلمين وتأهيلهم تأهيلاً عالياً فإن الجهود في هذا الاتجاه لن تكون مثمرة بناء على التجارب السابقة في هذا المجال.

وفيما يلي نعرض لنموذج لبرنامج تدريبي لتأهيل مدرسي الأطفال بطيئي التعلم والذي تم إعداده وتنفيذه لتأهيل معلمي الأطفال بطيئي التعلم بوزارة التربية بدولة الكويت عام ١٩٩٤- ١٩٩٥ وقد تم وضع البرنامج بالتعاون مع جامعة تنسي بالولايات المتحدة .البرنامج المذكور يشبه إلى حد كبير البرنامج التدريبي الذي قدمته كلية سيمونز من بوسطن في الولايات المتحدة والذي يضم أهم العناصر الضرورية لإعداد معلم الأطفال بطيئي التعلم وقد اختارت وزارة التربية برنامج جامعة تنسي لاعتبارات تتعلق بمؤهلات المدرسين أكثر من محتوى البرنامج باعتبار أن محتوى برنامج كلية سيمونز لا يختلف عن محتوى برنامج جامعة تنسي وفيما يلي نورد عناصر البرنامج الذي تم تنفيذه:

## نموذج للبرنامج التدريبي :

**المقررات:**

١ - خصائص واحتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (٣:ساعات دراسية ) يهدف هذا المقرر إلى إعطاء الدارس (المدرس) خلفية عامة عن الفئات الخاصة من حيث الأنواع ، والخصائص ، والاستراتيجيات التعليمية.

٢ - قياس وتقويم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (٣ : ساعات دراسية) الهدف من هذا المقرر تنمية فهم الدارس ومهاراته لعملية القياس وتعريفه بالأدوات المناسبة المستخدمة في مجال القياس والتقويم.

٣ – تدريس الأطفال ذوي مشكلات التعلم (٣ : ساعات دراسية) يسعى هذا المقرر إلى تزويد الدارسين بالمعارف المتعلقة بعمليات ومهارات التدريس والتعامل مع الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم.

٤ - دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين (٣ : ساعات دراسية) في هذا المقرر يتعرف الدارس على عملية توحيد المسار التعليمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية تطبيق البرامج التربوية وتقديم الخدمات ذات الصلة لهؤلاء الأطفال في الفصول العادية.

٥ -تصميم وإعداد المناهج التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (٣:ساعات دراسية) يهدف المقرر إلى تعريف الدارس بكيفية التخطيط لإعداد المناهج الخاصة بالأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم في المراحل النمائية المختلفة.

٦ - استخدام التقنيات التربوية في مجال التربية الخاصة (٣ : ساعات دراسية) يهدف هذا المقرر إلى تعريف الدارسين بالتقنيات والبرامج التربوية المصممة لمساعدة المدرسين في مجال تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٧ - استراتيجيات إدارة فصول الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (٣ : ساعات دراسية) الهدف من هذا المقرر تزويد الدارسين بالأساليب والاستراتيجيات

الخاصة بالتعامل مع مشكلات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة الذين يعانون من مشكلات سلوكية.

٨ - المدرس الموجه ( المرشد) في مجال التربية الخاصة (٣ : ساعات دراسية) يركز هذا المقرر على موضوع مدرس التربية الخاصة كموجه ومرشد لأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكمساعد للإدارة المدرسية للتعامل مع الحاجات الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٩ - التربية العملية في مجال التربية الخاصة (٣ : ساعات دراسية) يهدف هذا المقرر إلى تزويد الدارسين بالخبرة العملية الميدانية في مجال رعاية الأطفال ذوي مشكلات التعلم ، كما يسعى المقرر إلى إكساب الدارسين الخبرة الميدانية في كيفية إدارة الفصول وإدارة مهامهم كمدرسين في مجال التربية الخاصة بفاعلية كبيرة.

**البديل الثالث :دبلوم ( ما بعد الاجازة الجامعية ) في التربية الخاصة في مجال التعامل مع الأطفال ذوي مشكلات التعلم:** أي إعداد مدرسي الأطفال بطيئي التعلم من الحاصلين على الإجازة الجامعية في التخصصات المختلفة (العلوم والآداب) من خلال برنامج دبلوم في مجال التربية الخاصة . وفيما يلي نورد لبرنامج مقترح يعتمد في الأساس على برنامج مشابه تم اقتراحه في مجال إعداد مدرسي الأطفال المتخلفين عقلياً من خلال قسم علم النفس التربوي بكلية التربية بجامعة الكويت .البرنامج المذكور يتضمن الآتي:

**١ - مدخل في تربية الفئات الخاصة (إلزامي ٣ وحدات )**

يهدف المقرر إلى تعريف الطلاب بأهداف التربية الخاصة وفلسفتها وأساليبها وبرامجها وتزويدهم بالمعلومات عن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وخصائص كل فئة ومطالب نموها والاتجاهات التربوية الحديثة في تشخيصها وتربيتها وتأهيلها.

**٢ - سيكولوجية الأطفال ذوي مشكلات التعلم (إلزامي ٣ وحدات ).**

يهدف هذا المقرر إلى تعريف الطلاب بالأطفال الذين يعانون من مشكلات

في التعلم (بطيئي التعلم ، ذوي صعوبات التعلم ، المتأخرين دراسياً .....) وخصائص كل فئة وإجراءات التشخيص وأدواته .وكذلك العوامل التي تؤدي إلى هذه المشكلات، وأساليب رعاية هؤلاء الأطفال.

**٣ - القياس والتقويم في مجال مشكلات التعلم (إلزامي ٣ وحدات).**

يهدف هذا المقرر إلى تعريف الطلاب بالفروق الفردية بين الفئات المختلفة من الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم ، كما يهدف المقرر إلى تعريف الطلاب بأهمية القياس والتقويم في متابعة نمو التلاميذ في النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والتحصيلية وفي اتخاذ القرارات التربوية الخاصة بالتلميذ أو العملية التربوية.

يهدف المقرر أيضاً إلى تعريف الطلاب بالأهداف التربوية والسلوكية وعلاقتها بالتقويم التربوي ومجالات التقويم التربوي وأساليبه وأدوات القياس والملاحظة وشروط وإجراءات التقويم الجيد ومساعدة الطلاب على اكتساب المهارات في إعداد أدوات القياس والملاحظة.

**٤ - الارشاد التربوي والمهني (إلزامي ٣ وحدات ).**

يهدف هذا المقرر إلى تعريف الطلاب بمفهوم الإرشاد التربوي وأهدافه ونظرياته وأساليبه وأهميته للأطفال الذين يعانون من المشكلات الدراسية وأسرهم، كما يهدف المقرر إلى تزويد الطلاب بالمعلومات عن استراتيجيات الإرشاد التربوي وخدماته وبرامجه في مجال التربية الخاصة ودور المرشد التربوي والخدمات التي يقدمها في مجال تعليم وتأهيل الأطفال ذوي مشكلات التعلم عندما يكون ذلك ضرورياً.

**٥ - استراتيجيات تربية الأطفال ذوي المشكلات الدراسية (إلزامي٣ وحدات)**

يهدف المقرر إلى تعريف الطلاب بطبيعة الخبرات اللازمة والمناسبة للأطفال ذوي مشكلات التعلم ودور المنهج في تلبية متطلبات النمو لأفرادها ، وكذلك تزويد الطلاب بالخبرة النظرية في طرق التدريس المناسبة والفنيات الخاصة بالتدريس من خلال عرض نماذج لها ، كما يهدف المقرر إلى تدريب الطلاب على التخطيط الزمني وبناء المواد التعليمية الخاصة.

**٦ - التربية العملية ( إلزامي ٣ وحدات ).**

يهدف هذا المقرر إلى تدريب الطلاب عملياً وميدانياً في مجال تدريس الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم من خلال التدريس الفعلي والتفاعل الميداني واعطائهم الفرصة لتطبيق الخبرة النظرية واكتساب المهارة العملية في التدريس والتقويم .

**٧ - قراءات في مجال مشكلات التعلم (إلزامي وحدتان ) (باللغة الانجليزية )**

يهدف هذا المقرر إلى تدريب الطلاب على اكتساب بعض المهارات من خلال الرجوع إلى المراجع الإنجليزية المتخصصة في مجال التربية الخاصة ومشكلات التعلم وتعريفهم بالمفاهيم والمصطلحات الأساسية في الميدان مما يزيد ألفتهم بهذه المراجع ويشجعهم على الاستعانة بها والرجوع إليها .ويتم تدريب الطلاب على الترجمة إلى العربية وإعداد التقارير باللغة الإنجليزية .

**٨ - صعوبات النطق والكلام (اختياري ٣ وحدات).**

يهدف هذا المقرر إلى تعريف الطلاب بصعوبات النطق والكلام وأشكالها وأسبابها وطرق الوقاية منها واستراتيجيات التشخيص والعلاج والرعاية ، كما يهدف هذا المقرر إلى تزويد الطلاب ببعض المهارات الأساسية في تدريب التلاميذ على النطق.

**٩ - مناهج البحث التربوي ( اختياري ٣ وحدات ).**

يهدف هذا المقرر إلى تعريف الطلاب بأهمية البحث التربوي في تطوير العملية التربوية وفي اتخاذ القرارات باستخدام الأساليب العلمية .كما يهدف هذا المقرر إلى تزويد الطلاب بالمعلومات عن أهداف البحث التربوي وإجراءاته وأدواته وأنواع البحوث التربوية وكيفية تصميم التجارب وتحليل النتائج ومناقشتها وكيفية الرجوع إلى المراجع والمجلات العلمية وإعداد التقرير النهائي للبحث.

**١٠ - مدخل إلى علم وظائف الأعضاء ( اختياري ٣ وحدات).**

يهدف هذا المقرر إلى تعريف الطالب بوظيفة الجهاز العصبي المركزي والأجهزة السمعية والبصرية والنطق والكلام وعلاقة اضطراب هذه الأعضاء أو الأجهزة بسلوك الإنسان وانعكاساته في مجال التكيف والتعلم.

ملاحظة :يختار الطالب مادتين من المواد الاختيارية ليصبح مجموع الوحدات الدراسية المطلوبة (٢٧) وحدة دراسية، كما تقوم كل دولة بوضع شروط القبول بما يتناسب مع ظروفها الخاصة.

إن تحديد أفضلية بديل على آخر يعتمد على بعض المتغيرات والاعتبارات . فعلى سبيل المثال حيث توفر بعض الكليات الجامعية بالمملكة العربية السعودية برامج في مجال التربية الخاصة فإن بالإمكان الاستفادة من خريجي هذه الكليات لإعداد الكوادر المؤهلة للعمل مع الأطفال بطيئي التعلم أو الفئات الأخرى من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .هذا الوضع يصدق على دولة الإمارات العربية المتحدة وكذلك دولة البحرين .فمن المفترض أن تتوافر في هذه الدول إمكانات جيدة لوضع برامج لرعاية الأطفال بطيئي التعلم .والواقع ان المعلومات التي تم الحصول عليها والمتعلقة ببرامج رعاية الأطفال بطيئي التعلم في بعض دول الخليج العربية (البحرين والإمارات العربية المتحدة) تشير إلى هذا الاتجاه ، أي وجود بعض البرامج التي يمكن أن تكون نواة للتوسع في برامج مستقبلية للفئات الخاصة.

عند وضع برامج لإعداد معلمي الأطفال بطيئي التعلم يجب الأخذ بالاعتبار أن عدد الأطفال في الفصل يجب ألا يتجاوز الـ (١٠ - ١٢) طالبا .ويمكن أن يقل عن ذلك إذ يتحدد العدد بناء على مستوى هؤلاء الطلبة وقدراتهم كما يعتمد على ما إذا كان هؤلاء يعانون من مشكلات أو اضطرابات نفسية أو سلوكية حيث يحتاج المدرس إلى وقت أطول للتعامل مع هذه المشكلات .من ناحية ثانية يجب الإشارة إلى أن مدرس التربية الخاصة يحتاج في العادة إلى مدرس مساعد حيث إن التدريس يتم ضمن مجموعات في بعض الأحيان بل إن الأمر قد يحتاج إلى ممارسة اسلوب التعليم الفردي .إن إشارتنا إلى هذا الأمر في الواقع هي لبيان الأعداد المطلوبة من المدرسين لفصول الأطفال بطيئي التعلم لأخذ ذلك بالاعتبار عند إعداد البرنامج .

عند وضع برنامج إعداد معلمي الأطفال بطيئي التعلم من المهم وضع نظام للحوافز المادية والمعنوية لهؤلاء المعلمين .والواقع أن هذا الأمر كان ولا زال

(التوصية) الأكثر تكراراً وإلحاحاً في جميع نقاشات وخلاصات وتوصيات المؤتمرات والندوات التي أقيمت في إطار التربية الخاصة في دول الخليج العربية. وهو أمر له ما يبرره .لا تتوافر لدينا معلومات دقيقة حول موضوع نظام الحوافز المعمول به في مجال التربية الخاصة في دول الخليج العربية في الوقت الحاضر (يمنح مدرس الفئات الخاصة مكافأة تصل إلى ٢٥ ديناراً شهرياً في دولة الكويت) إلا أنه من الأهمية بمكان النظر إلى هذا الموضوع باعتباره أحد أهم العناصر التي يجب أن تؤخذ بالاعتبار عند إعداد برنامج لتعليم الأطفال بطيئي التعلم أو أية فئة أخرى.

وفيما يلي نظام حوافز مقترح كما ورد في المسودة الأولى لمشروع اللائحة التنفيذية لقانون رعاية الأطفال بطيئي التعلم بدولة الكويت: *

**نظام الحوافز المقترح :**

١ - يتم صرف بدل طبيعة عمل لمدرسي الأطفال بطيئي التعلم لا يقل عن (٥٠٪) من الراتب الأساسي.

٢ - عدم وقف هذا البدل في حالة ترقية المدرس إلى الوظائف الإشرافية ذات الصلة بتدريس الأطفال بطيئي التعلم.

٣ - يأخذ هذا البدل حكم المرتب فيصرف كاملاً أو مخفضاً تبعاً له.

٤ - لا يجوز الجمع بين هذا البدل وأي بدل طبيعة عمل آخر.

٥ - يوقف صرف هذا البدل في حالة نقل أو ندب المدرس إلى وظيفة أو عمل آخر غير مقرر له هذا البدل .

إننا نردد دائماً أن التربية حقل طارد لمنتسبيه ، فإذا كانت التربية العادية مهنة طاردة فكيف سيكون عليه الأمر في حقل التربية الخاصة؟ الواقع أن التراث في هذا المجال يشير إلى أن نسبة الاستنزاف ( burn-out ) تعد عالية بين مدرسي التربية الخاصة، وطبيعي أن ذلك يرجع إلى طبيعة هذه المهنة.

ضمن إطار إعداد معلمي الأطفال بطيئي التعلم تبرز لنا بعض القضايا

*صدر قانون رعاية الأطفال بطيئي التعلم في الكويت عام ١٩٦٦ .

الهامة التي نرى أنها تستحق الاهتمام والذكر ولو بصورة موجزة ، من هذه القضايا:

١ - تقويم أداء المدرس:

تقويم أداء المدرس عملية أساسية تهدف إلى التعرف على مدى كفاءة المدرس، كما يساعد التقويم على التعرف ، بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، على كفاءة المنهج والمشكلات التي تواجه المدرس في تطبيق هذا المنهج ، وبالتالي فإنه أمر لا يمكن التقليل من قيمته .والمعروف أن أنظمتنا التربوية تعتمد عادة في تقويم أداء المدرس و ترقيته على نظام تقويم الموجه أو المشرف الفني وناظر المدرسة لهذا المدرس .في حالة التعليم العادي هناك نظام مقنن ، ومنهج مقنن ، وتعليمات مقننة ، وأساليب تدريسية شبه مقننة .مثل هذا النظام التربوي المقنن لا يخلق إشكالاً في عملية تقويم المدرس وإن لم تكن تخلو من بعض المشكلات .أما في مجال التربية الخاصة فإن القائم بعملية التقويم قد يواجه بعض المشكلات إذا لم يكن قد تأهل بالصورة المطلوبة للقيام بهذه العملية وإذا تبنى الأسلوب التقليدي في عملية التقويم .منبع الصعوبة هو أن التربية الخاصة تمنح المدرس المرونة في ماذا يدرس وكيف يدرس. هذه المرونة ستؤثر على (دقة ) المعايير التي يستعين بها القائم بالتقويم .هذه المعايير تتعلق بعدد الدروس التي قدمها المدرس لتلاميذه ، بطريقة تحضيره لهذه الدروس ، وبالوسائل التي يستعين بها ، وكذلك بأسلوبه في التدريس .إن ممارسة عملية تقويم أداء المدرس في ضوء هذه المعايير (في المدارس العادية) تتم بدرجة من التقنين وضمن إطار مرجعي يكاد يكون موحداً وإن تخللتها بعض الاجتهادات والاختلافات .القائم بعملية التقويم قد يفتقر إلى مثل هذه المعايير في التربية الخاصة وهذا ما يجعل مهمته ليست باليسيرة .إن وضع أي تصور لبرنامج الأطفال بطيئي التعلم (أو أية فئة خاصة أخرى) لن يكون متكاملاً ما لم تؤخذ بالاعتبار عملية تقويم المدرس ضمن أطر ومبادىء تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .عملية تقويم مدرس الطفل غير العادي تتطلب إعداد المشرفين أو المتخصصين القادرين على تقويم أداء المدرس وفي نفس الوقت تنمية قدراته وتوجيهه من منظور مختلف عن منظور تقويم أداء المدرس في التعليم العادي . .

قد يكون من المهم الإشارة إلى أن التأكيد على إعداد من يقوم بتقويم أداء مدرس التربية الخاصة لا ينبغي أن يفسر أن معايير التقويم في حقل التربية الخاصة مختلفة اختلافاً جذرياً عن معايير التربية العادية .الواقع أن المعايير ستظل ثابتة بشكل عام طالما أنها تتعلق بالمبادىء العامة في التدريس ،وبمدى مناسبة الوسائل ، وبجودة التدريس .إن الهدف النهائي للتربية الخاصة لا يختلف عن ذلك الذي تسعى إليه التربية العادية ففي كلتا الحالتين تسعى التربية إلى استغلال قدرات وإمكانات الطفل بأفضل صورة ممكنة لتحقيق الحد الأقصى من النمو الشامل لهذا الطفل . اختلاف التقويم يتعلق بالأسلوب المتبع في التقويم .فعلى سبيل المثل عندما نقوم بتقويم أداء المدرس في ضوء أداء تلاميذه فإنه لا ينبغي إصدار الأحكام على المدرس أو على التلاميذ من خلال أداء التلاميذ كمجموعة متجانسة .التعامل مع أداء التلاميذ في التربية الخاصة يتم على أساس التباين بين التلاميذ وبالتالي فإن المدرس سيتعامل معهم كمجموعات صغيرة أو حتى كحالات فردية .بمعنى أن تقويم أداء المدرس سيعتمد على مدى ما بذله هذا المدرس من جهد وما حققه من نجاح في وضع البرنامج التعليمي موضع التنفيذ ومدى تحقيقه للأهداف قريبة المدى والأهداف بعيدة المدى بالنسبة للمجموعة وكذلك بالنسبة لكل طفل على حدة.

كما أن التقويم في التربية الخاصة لا ينبغي أن يركز على ما إذا كان المدرس قد (أنهى) المنهج بصورة كلية لجميع التلاميذ كما هو حادث في مجال التربية العادية .المنهج في التربية الخاصة يمثل إطاراً عاماً يمنح فيه المدرس مرونة في الاختيار والتعديل في ضوء قدرات وإمكانات تلاميذه .إن أسلوباً معيناً قد يكون مناسباً لطفل معين لكنه قد لا يكون كذلك لطفل آخر .وفي هذه الحالة على المدرس أن يغير من ذلك الأسلوب، وكذا الحال مع بعض الموضوعات أو المفاهيم والوسائل التعليمية .هذا الأمر لا يعني عدم وجود معايير ، إنه فقط يعني المرونة في تطبيق المعايير .وضمن هذا الإطار يجب أن يختلف التقويم في حقل التربية الخاصة عن التقويم في التعليم العادي .

هذه القضية إذن تعد جزءا من طبيعة التربية الخاصة وينبغي التعامل معها بناء على ذلك ، فالتربية الخاصة مجال دائم التغير وهذا أمر يجب أن يؤخذ

بالاعتبار عندما نقوم بإعداد برامجنا وعندما نقوم بتقويمها وتقويم العاملين في هذا الحقل.

**كيف يتم تقويم مدرسي الأطفال بطيئي التعلم ضمن مشروع رعاية الأطفال بطيئي التعلم بدولة الكويت ؟**

الواقع أن موضوع تقويم مدرسي الأطفال بطيئي التعلم كان ولا زال ، يمثل أحد القضايا ذات الحساسية البالغة للمدرسين والمشرفين على المشروع باعتبار أن المدرس يشكل محور العملية ومن الأهمية بمكان ضمان أسلوب تقويم يحفظ للمدرس حقوقه ويكون دافعاً له للمزيد من الجهد وتنمية الكفاءة المهنية.

وحيث إن الميدان يفتقر إلى كوادر متخصصة في مجال تقويم كفاءة مدرسي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، فقد كان الإجراء الأمثل هو الاستعانة بمجموعة من الموجهين العاملين في توجيه المدرسين في المدارس العادية للقيام بتقويم مدرسي برنامج رعاية الأطفال بطيئي التعلم .فبالإضافة إلى الخبرة الجيدة التي يتمتع بها هؤلاء ، فقد كانوا أيضاً يشكلون الفريق المكلف بمواءمة مناهج الأطفال بطيئي التعلم ومتابعتها وتقويمها .وقد تم تزويد هؤلاء بالمعارف الأساسية حول خصائص الأطفال بطيئي التعلم وأساليب تعليمهم وأهداف المشروع ، كما تقوم الأمانة العامة للتربية الخاصة والمشرفة على المشروع بالإعداد لإشراك هؤلاء في الدورات التدريبية الخاصة بتعليم الأطفال ذوي المشكلات الدراسية بحيث يتم تأهيلهم للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة أساسية.

إضافة إلى الاستعانة بالموجهين في تقويم أداء المدرسين ، فإن ناظر المدرسة يقوم بتقويم أداء المدرس في الجوانب الإدارية ، كما يحق لناظر المدرسة زيارة الفصول للاطلاع على سير الدروس وإبداء الملاحظات العامة حول أساليب التدريس وإن كان التقويم الفني يترك للموجه بصورة أساسية .ويقوم المشرف على البرنامج بالمساهمة في عملية التقويم أيضاً.

القضية الأخرى ذات العلاقة بإعداد مدرسي الأطفال بطيئي التعلم ترتبط

بتقويم اداء التلميذ .لقد أشرنا في معرض حديثنا عن تقويم كفاءة المدرس إلى ضرورة مراعاة المرونة في التدريس .إن ذلك يعني ضمناً المرونة في تقويم التلاميذ أيضاً .تقويم أداء التلاميذ في التعليم العادي يتم عادة ضمن أطر محددة ومقننة .تقويم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ينبغي أن يتم ضمن مبادىء التربية الخاصة والتي من أهمها أن كل طفل يجب أن يعامل كحالة خاصة (هذا المبدأ يجب أن يطبق في التربية العادية أيضاً على أية حال) وبالتالي فإن تقويمه يجب أن يتم ضمن معايير قد تختلف عن تلك المستخدمة مع طفل آخر . هذه المعايير قد تتعلق بالقدرات العقلية للتلميذ ، فقد يكون مستوى التلميذ قريباً من حدود التخلف العقلي ، وقد يكون أقرب إلى الطفل العادي .التلاميذ قد يختلفون أيضاً في الجوانب السلوكية والسمات النفسية والدوافع وكذلك في ظروفهم الأسرية .هذه العوامل لا شك ستؤدي إلى اختلافات بين التلاميذ فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي .مثل هذا التباين في الحالات يفرض على المدرس التعامل مع كل حالة بصورة خاصة .أي أنه قد يضطر إلى الأخذ بأسلوب التعليم الفردي .وهذا يعني أن كل تلميذ سيتم التعامل معه بصورة خاصة بناء على قدراته وإمكاناته وظروفه وهذا يعني أن أسلوب تقويم أداء التلاميذ لن يكون مقننا .فكل تلميذ حالة خاصة وبناء عليه يتم تعليمه ومن ثم تقويمه .

وفيما يلي نورد الجزء الخاص بتقويم الطالب بطيء التعلم كما ورد في مسودة مشروع اللائحة التنفيذية لقانون رعاية الأطفال بطيئي التعلم في الكويت والتي تقوم لجنة خاصة بإعدادها:

### تقويم الطفل بطيء التعلم (في المرحلة الابتدائية) :

**المقصود بالتقويم:**

يقصد بتقويم الطالب بطيء التعلم إصدار أحكام على مستوى أدائه في المجالات الأكاديمية، والتكيف السلوكي ، والأنشطة الأخرى وثيقة الصلة .ويتم ذلك في ضوء معايير معينة .وتعتمد عملية التقويم على المعلومات التي يتم جمعها

عن أداء الطالب في ضوء الاختبارات الشفهية ، والتحريرية ، والعملية ، وأنواع الملاحظة ، وفي ضوء الأنشطة المختلفة.

**ضوابط وإجراءات تقويم الطفل بطيء التعلم:**

١ - تتم عملية قياس أداء الطالب بصورة أسبوعية من خلال رصد مدى تحقيقه للأهداف الموضوعة له ضمن منهجه الدراسي .ويقوم المدرس برصد الدرجات في كشف خاص بالطالب .وفي نفس الوقت يتم إعداد تقرير وصفي يوضح فيه مستوى الطالب وقدراته ، وجوانب القوة والضعف لديه ، ومدى تقدمه في كل مادة على حدة .كما يتضمن التقرير توصيات المدرس فيما يتعلق بالخطط المستقبلية الخاصة بكيفية مساعدة الطالب.

٢ - يتم إعداد بطاقة تقويم الطالب بصورة فترية بناء على المعلومات المتوافرة عنه .وترسل إلى ولي الأمر كما هي الحال مع بقية الطلبة .هذه البطاقات تشبه بطاقات الطلبة العاديين من حيث الشكل واللون تجنباً للتمييز.

٣ - يتم إعداد التقرير التقويمي والذي يتضمن وصفاً لمستوى أداء الطالب ومدى تحقيقه للأهداف التربوية التي تم تحديدها له .ويقوم المدرسون بإطلاع ولي الأمر على التقرير ومناقشته فيه.

٤ - يعطى كل تلميذ في نهاية العام الدراسي بطاقة التقويم السابقة مدوناً بها النتائج النهائية (الكمية) ويرفق معها التقرير التقويمي النهائي لمستوى أداء الطالب بحيث يتضمن رأي المدرسين في مدى أهلية الطالب الانتقال إلى الصف التالي، أو أفضلية إعادة صفه.

٥ - يتم استخدام التقديرات الكمية (الدرجات) في بطاقة التقويم الشهرية وكذلك بطاقة التقويم النهائية دون إشارة إلى مضامين هذه التقديرات فيما يتعلق بالرسوب والنجاح.

**مجالات ، معايير و أساليب التقويم :**

**أولاً : مجالات التقويم**

يمكن للطالب الانتقال من صفه إلى الصف الذي يليه عند تحقيق نسبة معينة

من الأهداف التربوية الشاملة في المجالات التالية مجتمعة :

أ- مستوى أداء الطالب في المجال الأكاديمي في ضوء الأهداف التعليمية المعدة له من قبل مدرسيه..

ب- السلوك التكيفي للطالب في محيط المدرسة والصف .ويتم تقويم هذا الجانب من قبل المدرسين والاخصائية النفسية والاجتماعية من خلال الأدوات المناسبة (الملاحظة ، وقوائم السلوك ، والاختبارات).

ج- مهارات أو مواهب في مجالات معينة .

**ثانياً : معايير وأساليب التقويم:**

١ - يتم تقويم الطالب بطيء التعلم من خلال المناهج الخاصة به.

٢ - تقويم الطالب بطيء التعلم هو تقويم محكي المرجع .أي أن معايير النجاح ليست هي معايير المجموعة بالضرورة التي ينتمي إليها الطالب بالنظر إلى وجودالفروق الفردية وضرورة مراعاة هذه الفروق عند وضع البرنامج التعليمي الفردي وبالتالي عند تقويم أداء الطالب.

٣ - معايير النجاح تعتمد على الأهداف التربوية الموضوعة للطالب في ضوء قدراته وإمكاناته والتي قد تختلف عن قدرات بقية الأطفال.

٤ - لا يعتمد التقويم على ما يسمى بالنهايات الكبرى والنهايات الصغرى.

٥ - يقوم مدرس كل مادة بتقرير مدى أهلية الطالب للانتقال إلى الصف التالي في ضوء هذه المادة .هذا التقرير يعتمد على الأهداف التعليمية المعدة للطالب.

٦ - يقوم كل مدرس بإعداد تقرير حول التكيف الاجتماعي للطالب بالتعاون مع الاختصاصية النفسية وتقرير مدى قدرة الطفل على التكيف مع أقرانه ومدرسيه ، وتوقعاته المستقبلية بالنسبة لهذا الجانب.

٧ - يقوم المدرس بتسجيل ملاحظاته حول أية مهارات أو مواهب يرى أنها تخدم الطالب في المجال التربوي أو المهني في المستقبل.

٨ - يقوم المدرس بتضمين تقاريره أية معلومات أو بيانات يرى أنها قد تخدم في إعداد التقرير التقويمي النهائي للطالب .

٩ – في جميع الحالات ينبغي للمدرس أن يتعاون مع بقية زملائه عند إعداده لتقارير الطالب في المجالات المختلفة ، والتعرف على آرائهم وملاحظاتهم حول أداء الطالب.

١٠ – يتم اتخاذ القرار النهائي حول مدى أهلية الطالب للانتقال إلى الصف التالي في ضوء مراجعة جميع التقارير في جميع الجوانب ؛ التحصيلية والنفسية ، والاجتماعية ، وكذلك ما يتعلق بالمهارات والمواهب الخاصة بالطالب ضمن الإطار الآتي:

أ- يُعد الطالب ناجحاً إذا كان أداؤه في الجانب الأكاديمي في المواد الأساسية (الرياضيات، اللغة العربية ، العلوم ، التربية الإسلامية) مقبولاً استيعابه لـ٦٠٪ أو أكثر من الأهداف الموضوعة له كما يقرره مدرس المادة دون النظر إلى المجالات الأخرى في عملية اتخاذ قرار الانتقال إلى الصف الأعلى .إن ذلك لا يعني الإخلال وإهمال الجوانب الأخرى .جانب السلوك التكيفي على سبيل المثال قد يحتاج إلى تدخل علاجي وهو أمر لا يقل أهمية عن الجانب الأكاديمي بالنسبة لشخصية الطالب وإن كان لا يحسم أمر انتقاله إلى الصف التالي عندما يكون الأداء الأكاديمي مقبولاً.

ب- يُعد الطالب ناجحاً إذا كان أداؤه مرتفعاً (مقارنة بأقرانه كما يقرر مدرسوه) في أنشطة معينة كالرسم أو الأعمال اليدوية وغيرها شريطة ألاّ ينخفض مستوى أدائه عن (٥٠٪) من الأهداف المقررة له .

ج- يُعد الطالب ناجحاً إذا أظهر أداءً عالياً (٨٠٪) فأكثر من الأهداف التعليمية المحددة له في إحدى المواد الأساسية (اللغة العربية أو الرياضيات) شريطة ألاّ ينخفض أداؤه عن(٥٠٪) في المواد الأساسية الأخرى.

بالإضافة إلى إعداد العناصر الفنية للعمل في برامج تعليم الأطفال بطيئي التعلم (المعلم ، الاختصاصي النفسي ، المرشد ....) فإن الأمر بحاجة إلى تنظيمات وترتيبات قانونية وإدارية في وزارات التربية طالما ان تنفيذ هذه البرامج سيتم ضمن أطر هذه المؤسسات الرسمية وقنواتها وإداراتها. فمن الصعب تصور

إمكانية نجاح أي مشروع أو برنامج يخرج من رحم المؤسسات الرسمية ما لم تكن جميع إداراتها المعنية مهيأة ومؤمنة أيضاً بقيمة المشروع وجدواه. إن ذلك ينطبق على برامج تعليم الأطفال بطيئي التعلم أيضاً. إن تجارب العمل ضمن أطر المؤسسات الرسمية في دولنا (وهنا نتحدث عن الكويت) تشير دائماً إلى أن البيروقراطية والجمود الإداري والافتقار إلى المرونة وعدم قدرة المسؤولين على اتخاذ القرارات الاستثنائية كلها أمور قد تعيق تنفيذ أي مشروع يتم التخطيط له ضمن نطاق هذه المؤسسات. إن نجاح الجمعيات الأهلية وذات النفع العام مؤشر يدعم ما نرمي إليه .لقد قطعت هذه شوطاً جيداً في مجال توفير الخدمات التشخيصية والعلاجية للعديد من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (في دولة الكويت على الأقل). إن ذلك لا يعني التقليل من قيمة وجهود وزارة التربيةوالمؤسسات المعنية الأخرى في مجال رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .إن ما نرمي إليه في هذا المقام هو صعوبة التحرك والعمل داخل إطار هذه المؤسسات ومشكلات البيروقراطية التي قد تعيق تنفيذ البرامج بالسرعة المطلوبة .كما أن هذه الظروف غير المشجعة قد تؤدي إلى وأد البرامج خاصة وأن برامج رعايةالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هي برامج مكلفة بطبيعتها وتستنزف الكثير من الجهد .كما أن المجال يعاني من نقص حاد في الكوادر الفنية المتخصصة .هذه الأمور مجتمعة تشكل مصادر تهديد لنجاح برامج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

قد يكون من المناسب أن نشير في ختام هذا الجزء إلى أن موضوع إعداد معلمي الأطفال بطيئي التعلم يجب أن يعطى الأهمية القصوى .فالمعلم يشكل العنصر الأساسي في العملية التربوية العادية أما في مجال التربية الخاصة فإن المعلم يلعب دوراً أكثر أهمية، قد لا تكون هذه الأهمية واضحة في برامج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مجتمعاتنا نظراً لحداثتها وعدم تبني الأساليب التربوية الحديثة في هذا الحقل .إلا أنه من الصعب تجاهل الاتجاهات الحديثة في هذا الحقل، هذه الاتجاهات تعتبر ذات تأثير ليس على دور مدرس التربية الخاصة فحسب بل على دور مدرس التربية العادية.

فعلى سبيل المثال تتجه التربية في العالم الغربي (في الولايات المتحدة على

الأقـل) وبشكــل أكثر قـوة إلى مـا يسمى بنظـام الدمج المتكامل (التضـمين -In clusion) ويعتير التضمين أو الدمج المتكامل الهدف النهائي لعملية توحيد المسار التعليـمي أو الدمج ، فعندمـا يتـحقق الدمج المتكامل فليس هناك ضـرورة لعـمليـة توحيد المسـار التعليمي إذ إنه لا يوجدطفل معزول عن المسار التعليـمي حتى ينضم إليـه .إن نظام الـدمج العـادي أو توحـيـد المسـار التـعليـمي إنما هو إدمـاج أو ضم للطفل غيـر العادي والـذي كان مـعـزولاً في السـابق إلى الصـفوف العـادية .إن نظام الدمج المتكامل أو التـضـمين Inclusion لا يركـز في الواقـع علـى كـيفـيـة مـسـاعـدة فـئة مـعينة من الأطفـال المعـاقين في وضـعـهم في المسـار التعليـمي العـادي ، بل إنه بدلاً من ذلك يركـز علـى كـيـفـيـة إدارة الفـصـول والمدارس التي يمكـن أن توفـر الحـاجـات التـربوية لكل طفل .إن نجـاح عـمليـة الـدمج المتكامل يتطلب تعـاون مدرسي التـربية الخاصة ومدرس التربيـة العادية .إن الدمج المتكامل لا يعني عدم ضـرورة وجـود مـدرس التـربيـة الخـاصـة ، بل إن وجـوده أصـبح أكـثـر ضـرورة حتى يتمكن من توفيـر البـرنامج المناسـب للأطفـال وتقـديم الدعم اللازم لمدرس التـربيـة العـادية.

لقد حظي موضوع دمج المعاقين مع العاديين بأهمية غير عادية وأصبح يشكل قضية جدلية في حقل تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .فهناك من يرى أن جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن يتلقوا تعليـمهم في الفصول الدراسـيـة العـادية (سيلر ، Sailor, 1991؛ ستـينبـاك و ستـينبـاك ، & Stainback (Stainback , 1989) ويرى (جـارتنر و ليـبـسكي ، Gartner & Lipsky , 1987) أن التـربيـة الخـاصـة غيـر ضـرورية ، وأنه لا ينبغي إخـراج الأطفـال المعـاقين من الفصول العـادية أساسـاً .إن مثل هؤلاء ينادون بعـملية إصلاح أو تعـديل شـامل في النظام التـربوي بحيث يتم إلغـاء مـا يسـمى بالتـربيـة الخاصـة في المسـتـقبل. على الطـرف الآخـر هناك من المهنيين في مـيـدان التـربيـة الخـاصـة الذين يرون أن حاجـات بعض الطلبـة متبـاينة بصـورة كبيـرة بحيث لا يمكن توفيـرهـا إلا ضـمن المعاهد الخاصة والمصممة لهذه الحالات أسـاسـاً.

إن إشـارتنا لمفـهوم (التضـمين) أو الدمج المتكامل قـصدنا بهـا التـهيـؤ لمسـار التربية الخاصة في المستقبل .الاتجاه الحديث في حقل التربية الخاصة ينحو إلى

توفير التربية المناسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدارس العادية وضمن الفصول العادية كلما كان ذلك ممكناً .عندما قمنا بوضع تصورنا لأساليب تعليم الأطفال بطيئي التعلم استرشدنا بهذه الفلسفة الإنسانية الداعية إلى عدم عزل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن أقرانهم العاديين .وبالتالي فإن تصورنا للمكان الذي سيتلقى فيه الطفل بطيء التعلم كان هو الفصل الخاص داخل المدرسة العادية .هذا التصور المقترح تفرضه معطيات الواقع التربوي والاجتماعي كما تفرضه الإمكانات الفنية والبشرية المتوافرة في دولنا ، بمعنى آخر : إن تربية الأطفال بطيئي التعلم تتم ضمن المدارس العادية وفي الفصول العادية في الدول الغربية وليس ضمن فصول خاصة .إلا أنه من الصعب تبني مثل هذا الأسلوب ضمن النظام التربوي في دولنا .ولا نعتقد أنه من الحكمة القفز إلى مثل هذه الاجراءات في هذه الفترة .إننا نعتقد أنه من المناسب جداً البدء بالفصول الخاصة داخل المدارس العادية في الوقت الحاضر .إلا أنه من المهم أيضاً أن نبدأ بالتفكيرفي إعداد غرف المصادر ( Resourse Rooms) داخل رياض الأطفال وكذلك في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية أيضاً . مثل هذه الخطوة ضرورية لتوفير الرعاية للأطفال الذين يعانون من مشكلات في التحصيل أو السلوك أو في الجوانب النفسية ، أو من مشكلات التواصل ، والتي لا تستوجب تحويلهم إلى مدارس خاصة بل يمكن توفيرالعلاج لهم ضمن هذه الغرف في فترات معينة بحيث يمكنهم العودة إلى فصولهم العادية إذا تمكن هؤلاء من اجتياز الصعوبات التي تواجههم. يمكن الاستفادة من غرف المصادر أيضاً في توفير الرعاية للأطفال المعرضين للرسوب أو الذين تتوافر مؤشرات على أنهم غير أسوياء في بعض الجوانب النمائية ( At risk children) .

**ختاماً** ، من الضروري التأكيد على أن وضع تصور لتعليم الأطفال بطيئي التعلم يجب أن يكون متكاملاً بحيث يتضمن إعداد الفصول ، والمدرسين ، والاختصاصين النفسيين والاجتماعيين ، والهيئة الإدارية والفنية .ويتطلب الإشراف على مثل هذا البرنامج جهة متخصصة تضم وحدات أو أقساماً للتقويم والتحويل ، وتدريب وتأهيل المدرسين .ومن الطبيعي أن تكون الجهة المتخصصة هي وزارة التربية ويمكن للأقسام المعنية بالتربية الخاصة أن تتولى الإشراف على

هذا البرنامج بعد إعادة رسم هيكلها التنظيمي لتتناسب مع الوظائف والأهداف الجديدة.

إن أساليب تقويم المدرسين والتلاميذ وكذلك وضع نظام للحوافز وإعداد التلاميذ للتأهيل المهني كلها أمور تحتاج إلى مراجعة العديد من اللوائح والنظم التي تحكم الأمور السابق ذكرها، **ومن الضروري ان تؤخذ بالاعتبار تفصيلات هذه القضايا عند وضع الخطة الإجرائية لتنفيذ مشروع تعليم الأطفال بطيئي التعلم في دول الخليج العربية إذا كان هناك قبول للخطوط العريضة التي تم استعراضها في هذه الدراسة.**

# مراجـــع الـــدراســة

# مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية :

١ - أحمد عبد الله (١٩٩٤). أطباء الأطفال ومشكلات الطفل المعاق، الدور الجديد. مجلة كلية التربية (جامعة الإسكندرية) ، مج ٧ ، ع١ ·

٢ - رجاء أبو علام، ونادية شريف (١٩٨٣). الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية. الكويت : دار القلم.

٣ - سميث، سالي (١٩٩٣) . لماذا لا يتعلم طفلي؟، الطفل العاجز عن التعلم في المنزل والمدرسة/ ترجمة أحمد عبد الله.

الكويت : الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

## ثانياً :المراجع الأجنبية:


1 - Bos, C. & Vaughn, S. ( 1994) Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems .Boston , Allyn and Bacon.

2 - Cruickshank, W. (1972) Some Issues Facing the Field of Learning Disabilities , Journal of Learning Disabilities , 5, 380-388 .

3 - Dembo, M. (1994) Applying Educational Psychology , fifth edition , N.Y. Longman Publishing Company.

4 - Gartner A. & Lipsky, D. (1987) Beyond Special Education : Toward A Quality System for All Students . Harvard Educational Review , 57, 367-395 .

5 - Graham, S., & Harris, K. (1989) Components Analysis of Cognitive Strategy Instruction : Effect on Learning Disabled Students Composition and Self-efficacy. Journal of Educational Psychology , 81, 353-361

6 - Griffin, D. (1978) Slow Learners: A Break in the Circle , a Practical Guide for Teacher in Secondary Schools . England. The Woburn press.

7 - Heber, R. ( 1961 ) Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation (2nd Ed) . American Journal of Mental Defiency Monograph Supplement .

8 - Heward, W. & Orlanskey, M.(1992) Exceptional Children (4th ed) . N.Y. Macmillan Publ.

9 - Lloyd, J. (1980) Academic Instruction and Cognitive Behavior Modification : the Need for Attack Strategy Training. Exceptional Educational Quarterly , 1, 53 - 64 .

10 - Loftus, G. , & Loftus, E. (1979) Human Memory , Hilsadle, N.J. Erlbbaum .

11- Kirk, S. (1972) Educating Exceptional Children. Boston. Houghtn Mifflin .

12 - Learner, J. (1981) Learning Disbilities , Theories, Diagnosis , and Teaching Strategies . Boston. Houton Mifflin Co.

13 - Lowden , G. (1984) Integrating Slow Learners in Wales . Special Education : Forward Trends 4, 25-26.

14 - Luckasson, R. Coulter, D. ,Polloway, E. ,Reiss, S., Schalock, R., Snell, M., Spitlanik, D., & Stark, J. (1992) Mental Retardation:Difinition, Classification, and Systems of Supports . Washington , DC: American Association on Mental Retardation.

15 - Mercer , D. & Mercer , M . (1991) Teaching Students with Learning Problems , Charles Merrill Co. Colombus , Ohaio

16 -Montague, M. ,& Bos, C. (1986) The Effect of Cognitive Strategy Training on Verbal Math Problem Solving Performance of Learning Disabled Adolescents. Journal of Learning Disabilities , 19, 26-33 .

17- Reynolds, M. (1962) A Framework for Considering Some Issues in Special Education . Exceptional Children , 26, 367-370

18- Sailor, w. (1991) Special Education in the Restructured School, Remedial and Special Education , 12, 8-22.

19- Slawson, J. (1962) The Delinquent Boy .Boston .Graham press

20 - Smith, D. & Luckasson , R. (1995) Introduction to Special Ed-

ucation : Teaching in an Age of Challenge . (2nd Ed.) Boston. Allyn and Bacon.

21 - Smith, R. , Neisworth, J. & Greer, J. (1978) Evaluating Educational Environments . Columbus, Oh. Charles E. Merrill.

22 - Stainback , S. & Stainback , W. (1989 ) No more Teachers of Students with Severe Handicaps . TASH Newsletter, 15, 9-11.

23 - Stephens, T. (1977) Teaching Skills to Children with Learning and Behavior problems . Columbus , Ohio : Merrill.

24 - Swanson, H. (1987) Information Processing Theory and Learning Disabilities : An Overview , Journal of Learning Disabilities, 20, 3-7

25 -Vaughn, S. , Ridley , C. , & Bullock, D. (1984) Interpersonal Problem Solving Skills Training with Aggressive Young Children . Journal of Applied Developmental Psychology , 5, 213-223 .

26 -Watson, D. and Rangel, L. (1989) Don,t forget the Slow learner, Clearing House, 62, pp. 266- 268 .27- Wiederholt, J. , Hammill D. &Brown , V. (1983) The Resource Teacher: A Guide to Effective Practices (2nd ed) Austen , TX. Pro-Ed.


مكتب التربية العربي لدول الخليج
المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج